



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉ VITORINO VIEIRA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS RURAIS
DE UBERLÂNDIA: a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.**

UBERLÂNDIA

2020

ANDRÉ VITORINO VIEIRA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS RURAIS
DE UBERLÂNDIA: a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V658 2020	<p>Vieira, André Vitorino, 1967- O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais de Uberlândia-MG [recurso eletrônico] : a interface entre Educação Especial e Educação do Campo / André Vitorino Vieira. - 2020.</p> <p>Orientador: Gabriel Humberto Palafox Muñoz. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.639 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Muñoz Palafox, Gabriel Humberto, 1958-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>
--------------	---

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 25/2020/268, PPGED				
Data:	Trinta de setembro de dois mil e vinte	Hora de início:	14h20m	Hora de encerramento:	18h30m
Matrícula do Discente:	11613EDU019				
Nome do Discente:	André Vitorino Vieira				
Título do Trabalho:	"O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS RURAIS DE UBERLÂNDIA - MG: a interface entre Educação Especial e Educação no Campo."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011"				

Reuniu-se, por meio da sala virtual <https://meet.jit.si/CONFERENCIAGABRIEL>, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Jaqueline Daniela Basso - UEMS; Luiz Bezerra Neto - UFSCar; Maria Célia Borges - UFU; Myrtes Dias da Cunha - UFU e Gabriel Humberto Munõz Palafox - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Gabriel Humberto Munõz Palafox, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Humberto Munoz Palafox, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/09/2020, às 18:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/09/2020, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Daniela Basso, Usuário Externo**, em 30/09/2020, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 30/09/2020, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Bezerra Neto, Usuário Externo**, em 30/09/2020, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2285818** e o código CRC **DCFD1BBD**.

Dedico este trabalho a companheira de minha vida, Rosiane Maria da Silva.

A minha filha Ana Luiza.

In memoriam aos meus pais, Elza e Garibaldi.

A minha irmã Nádia Vitorino Vieira

Aos demais familiares.

Aos meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão:

Aos amigos maiores que me têm acompanhado em minha jornada terrena, auxiliando-me principalmente nos momentos de incertezas, dificuldades, sempre me estimulando a seguir a minha caminhada. Além de me ensinar a respeitar a diversidade humana expressada por meio da fé, da cultura, da raça, do gênero e da orientação sexual.

Aos meus pais, Elza e Garibaldi – *in memoriam* – que mesmo diante das dificuldades vividas durante suas vidas deram o melhor para que eu pudesse tê-los como referência durante a minha caminhada de vida, aprendendo com eles a importância da ética, do respeito, e acima de tudo da integridade.

Aos meus tios e as minhas tias, em especial a tia Mariinha e o tio Lázaro que além de me ensinarem o respeito à vida, sempre me incentivaram na minha formação acadêmica. Sempre me incentivando a continuar na busca pelo conhecimento.

Em especial a minha filha Ana Luiza, por fazer parte da minha caminhada evolutiva, permitindo que eu revivesse meu tempo de criança e de adolescência, revendo minhas concepções de ser humano.

A companheira de minha vida, Rosiane (Rô) – “alma gêmea de minha alma” – que tem compartilhado comigo as minhas conquistas, alegrias, angústias, perdas e derrotas; mas sempre tendo a certeza de tê-la ao meu lado incentivando-me a seguir em frente. Pela sua paciência e compreensão durante a realização deste projeto em minha vida, principalmente tornando a minha psicóloga sempre pronta a me escutar e ajudar-me a ressignificar situações de angústia e ansiedade. Pelos sonhos divididos. A você, companheira de minha vida, meu muito obrigado por estarmos juntos.

Aos meus dois grandes amigos de pata, Bidu e Shakira que sempre alegraram minha vida com suas brincadeiras e companheirismo, estando ao meu lado nos momentos alegres ou tristes.

Ao Centro Estrada da Luz na pessoa do Renner que permitiu que eu integrasse o grupo de voluntários, destinando, enquanto psicólogo, um pouco do meu tempo a acolher pessoas que passam por diversos tipos de conflitos psicológicos.

À Universidade Federal de Uberlândia, campo do saber acadêmico onde iniciei minha formação de psicólogo; na qual está inserido o Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual fui aluno do Mestrado e realizei meu doutoramento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, por ter-me acolhido nessa caminhada acadêmica, aceitando o desafio de orientar-me. Meu muito obrigado pela paciência, principalmente no momento que passei por problemas de saúde.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o doutorado entre eles: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, Prof. Dr. Carlos Henrique e Prof. Dr. Décio Gatti.

Aos técnico-administrativos do Programa de Pós-Graduação em Educação em especial ao James e Ali por sempre terem si colocados solícitos e prontos para ajudar.

Aos professores doutores e professoras doutoras Myrtes Dias da Cunha, Maria Célia Borges, Jaqueline Daniela Basso, Luiz Bezerra Neto, Camila Miyagui e Lúcia de Fátima Valente, membros titulares e suplentes de minha Banca de Defesa de Doutorado, por aceitarem a participar desse importante momento para a conclusão do meu curso.

Aos profissionais que participaram desta tese, sempre atenciosos e colaborativos, que para preservação de suas identidades são identificados como: Diretor A, Professor do AEE A, Professor Regente A; Diretor B, Professor do AEE B, Professor Regente B; Diretor C, Professor do AEE C, Professora Regente C; Diretor D, Professor do AEE D, Professor Regente D; Diretora E, Professor do AEE E, Professor Regente E.

Aos colegas que conheci durante o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, em especial alguns que se tornaram amigos sendo eles: Daniel Cury, Ediléia, Juliana Andrade, Lívia, Lyvia, Adrinelly, Márcia e Clésio.

A professora Gersina Novais, Ex-secretária Municipal de Educação, pela compreensão da importância deste trabalho e, com isso, ter permitido a realização da pesquisa de campo nas escolas rurais de Uberlândia.

Ao querido colega da área de saúde, o médico Leandro Nogueira por ter-me ajudado em um momento de muito estresse e ansiedade vivido por mim durante a realização da escrita desta tese.

Aos meus amigos e amigas que tornaram importantes em minha caminhada de vida, dos quais eu destaco: Erlon Moreira, Maria Aparecida Carlos (Cidinha), Enedinair, Paulo Gomes, Maria Helena, Ângela, Rodrigo.

Aos meus colegas de trabalho da UBSF Canaã 1: Carolina, Lucas Bezerra, Sheila, Rosana, Cristiane, Laudicina, Josiane, Raquel, Charvston e Carolina Monteiro.

Aos meus colegas conselheiros de saúde que sempre têm dedicado uma parte de seus tempos em ouvir suas comunidades a respeito das necessidades de saúde e, assim, buscando defender junto ao poder público municipal um SUS para todos. Em especial agradeço a: José Veridiano, Eliane Ferreira, Tânia Lúcia, Mirson Fernandes, Vera Maria e Eduardo (Dudu).

A minha amiga Juscelina Torres pela correção ortográfica e textual que realizou em meu texto.

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.”

(Chico Xavier)

RESUMO

O tema desta tese está relacionado ao contexto histórico das políticas públicas da educação brasileira, em especial a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. O objetivo geral foi analisar os limites e as possibilidades de realização do atendimento educacional especializado de acordo com a visão e as expectativas de dirigentes e professores da rede pública municipal de ensino que atuam na zona rural de Uberlândia-MG. Para esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a trajetória da educação nas escolas rurais e as políticas públicas criadas para esse segmento tanto em nível nacional como no município de Uberlândia-MG; b) analisar as interfaces Educação Especial, Educação no Campo e Atendimento Educacional Especializado segundo a produção acadêmico-científica, a legislação e os indicadores sociais e educacionais oficiais; c) descrever e analisar como as políticas públicas se materializam no atendimento educacional especializado das escolas rurais do município de Uberlândia-MG, seus limites e suas possibilidades para a garantia do acesso e a permanência do aluno na escola; d) identificar e analisar quais as perspectivas de professores e diretores de escolas rurais do município de Uberlândia-MG sobre o atendimento educacional do aluno público-alvo da educação especial. De natureza qualitativa, este estudo está fundamentado numa abordagem hermenêutica, com a utilização de técnicas da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Neste processo, o local da pesquisa foram cinco escolas rurais da rede municipal de ensino do município de Uberlândia-MG. Os sujeitos participantes do estudo foram quinze profissionais da educação: cinco diretores, cinco professores que trabalham com o atendimento educacional especializado e cinco professores de sala de aula comum. Os resultados evidenciaram que a educação realizada nas escolas rurais de Uberlândia tem seguido o mesmo modelo educacional desenvolvido nas escolas urbanas, não apenas em relação à escolarização como também a oferta do serviço de atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial, deixando de levar em consideração as peculiaridades e as necessidades da população rural, mesmo com a existência de políticas públicas voltadas para a educação no campo. Foi observado que as escolas rurais têm sofrido com a falta de apoio do poder público municipal quanto a questão financeira que tem levado as instituições a vivenciar a falta de recursos materiais, pedagógicos, de equipamentos; além da necessidade de melhoria na acessibilidade arquitetônica das escolas. Ainda, segundo a pesquisa de campo, foi demonstrado que o transporte escolar de alunos com deficiência física ou com mobilidade reduzida necessita de reestruturação quanto a acessibilidade. A formação continuada oferecida aos professores tanto

do atendimento educacional especializado como os de sala de aula comum, segundo os mesmos, não tem levado em consideração as especificidades da população atendidas nas escolas rurais. Apesar das dificuldades que as escolas rurais têm passado, principalmente em relação ao serviço de atendimento educacional especializado, este tem sido realizado graças à persistência e o empenho dos professores.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação do Campo. Escola Rural. AEE.

ABSTRACT

The theme of this thesis is related to the historical context of public policies in Brazilian education, especially the interface between Special Education and Rural Education. The general objective was to analyze the limits and possibilities of carrying out specialized educational assistance according to the view and expectations of leaders and teachers of the municipal public school system who work in the rural area of the city of Uberlândia, state of Minas Gerais. For this purpose, the following specific objectives were established: a) to analyze the trajectory of education in rural schools and the public policies created for this segment both at the national level and in the municipality of Uberlândia-MG; b) analyze the interfaces of Special Education, Education in the Field and Specialized Educational Service according to academic-scientific production, legislation and official social and educational indicators; c) describe and analyze how public policies materialize in the specialized educational assistance of rural schools in the city of Uberlândia-MG, their limits and their possibilities to guarantee access and the permanence of the student at school; d) identify and analyze the perspectives of teachers and directors of rural schools in the city of Uberlândia-MG on the educational service of the target audience of special education. Qualitative in nature, this study is based on a hermeneutic approach, using bibliographic, documentary and field research techniques. In this process, the subjects of research were five rural schools in the municipal education network in the municipality of Uberlândia-MG. The subjects participating in the study were fifteen education professionals: five principals, five teachers who work with specialized educational assistance and five teachers in regular classrooms. The results showed that the education carried out in rural schools in Uberlândia has followed the same educational model developed in urban schools, not only in relation to schooling but also the provision of a specialized educational service to students targeting special education, failing to take into account the peculiarities and needs of the rural population, even with the existence of public policies aimed at rural education. It was observed that rural schools have suffered from the lack of support from the municipal public authorities regarding the financial issue that has led institutions to experience the lack of material, pedagogical resources, and equipment; in addition to the need to improve the architectural

accessibility of schools. Still, according to the field research, it was demonstrated that the school transportation of students with physical disabilities or with reduced mobility needs restructuring in terms of accessibility. The continuing education offered to teachers, both in specialized educational care and in regular classroom, according to them, has not taken into account the specificities of the population served in rural schools. Despite the difficulties that rural schools have been experiencing, especially in relation to the specialized educational service, this has been accomplished thanks to the persistence and commitment of the teachers.

Keywords: Special Education. Rural Education. Rural School. AEE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Participantes da pesquisa segundo a categoria funcional por escola.	34
Quadro 2 - Metas e estratégias referentes à interface Educação Especial e Educação no Campo do Plano Nacional de Educação - 2014. (Continua).....	70
Quadro 3 - Metas e estratégias do PME 2015-2025 do Município de Uberlândia para a zona rural. (Continua)	86
Quadro 4 - Escolas rurais que possuíam SRMs e realizaram o AEE no ano de 2012, Uberlândia-MG.....	112
Quadro 5 - Escolas rurais que possuem banheiro e dependências com acessibilidade.	116
Quadro 6 - Trabalhos Acadêmicos sobre a Interface Educação Especial na Educação do Campo.....	122
Quadro 7 - Municípios do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba que possuem assentamentos rurais.	125
Quadro 8 - Quantidade de famílias assentadas nos assentamentos rurais, Uberlândia-MG...	126
Quadro 9 - Etapas da Educação Básica ofertadas nas escolas rurais e o número de alunos atendidos segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, Uberlândia-MG. (Continua).....	134
Quadro 10 - Perfil acadêmico dos participantes da pesquisa. (Continua)	149

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Uberlândia e seus municípios vizinhos.....	76
Figura 2 - Escolas Rurais e Assentamentos Rurais no Município de Uberlândia – MG.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de escolas rurais que possuem SRM e realizaram o AEE no período de 2012 a 2016, Uberlândia-MG. -----	114
Gráfico 2 - Número de escolas rurais que possuem banheiro e demais dependências com acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida ou deficiência física entre os anos de 2012 e 2016, Uberlândia-MG. -----	115
Gráfico 3 - Número de escolas rurais que possuem SRM e realizam o AEE nos anos de 2016 e 2019 segundo os dados do Censo Escolar, Uberlândia-MG.-----	119
Gráfico 4 – Distribuição das matrículas na Educação Básica por dependência administrativa no município de Uberlândia-MG, no ano de 2019.-----	132
Gráfico 5 - Distribuição das matrículas na Educação Básica por dependência administrativa e área geográfica no município de Uberlândia-MG, no ano de 2019.-----	133
Gráfico 6 - Total de alunos PAEE nas escolas rurais entre os anos de 2012-2019, Uberlândia-MG.-----	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escolas rurais entre as décadas de 1930 e 1940, Uberlândia-MG.	79
Tabela 2 - Evolução da população rural e urbana entre 1940 a 2010, Uberlândia-MG.	80
Tabela 3 - Número de habitantes e número de pessoas com deficiência conforme a situação de domicílio segundo o censo demográfico de 2010, Uberlândia-MG.	130
Tabela 4 - Proporção de pessoas segundo o grau de instrução de acordo com os dados do PNUD de 2010, Uberlândia-MG.	131
Tabela 5- Número de alunos PAEE segundo o tipo de NEE atendidos nas escolas rurais no período de 2012-2019, Uberlândia-MG.	144
Tabela 6 - Organização das escolas rurais no período de 2012-2019, Uberlândia-MG.	145
Tabela 6 - Organização das escolas rurais no período de 2012-2019, Uberlândia-MG.	146
Tabela 7 - Organização das escolas rurais quanto às condições pedagógicas no período de 2012-2019, Uberlândia-MG.	147
Tabela 8 - Quantidade de vezes que cada categoria apareceu nas entrevistas.	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABCAR** – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ADA** – Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AIB** – Ação Integralista Brasileira
- ANL** – Aliança Nacional Libertadora
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ArPU** – Arquivo Público Municipal de Uberlândia
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBAR** – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CCP** – Centros de Cultura Popular
- CEE/MG** – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
- CEEU** – Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia
- CGEC** – Coordenação Geral da Educação do Campo
- CEMEPE** – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
- CNBB** – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNER** – Campanha Nacional de Educação Rural
- CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais
- COORDE** – Coordenadoria Nacional para Pessoa Portadora de Deficiência
- CPC** – Centros Populares de Cultura
- CPJA** – Coleção Professor Jerônimo Arantes
- Crutac** – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
- DOEBEC** – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
- EDUCAR** – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
- Edurural** - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FACED** – Faculdade de Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IAI – Instituto de Assuntos Interamericanos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNEC – Movimento Nacional pela Educação do Campo

Mobral – Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PBLEA – Programa Básico Legal Ensino Alternativo

PCA – Programa Casa Aberta

PEA – Programa Ensino Alternativo

PIPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra Agrícola

PME – Plano Municipal de Educação

PMEA – Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POLONORDESTE - Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste

PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo

Projovem Campo – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Promunicípio – Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal

Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo

Pronaf – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

Pronasec – Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REE/UDI – Rede Estadual de Educação de Uberlândia

RME/UDI – Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

SECAD – Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESP – Serviço de Educação e Saúde Pública

SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática

SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

SSR – Serviço Social Rural

SUPRA – Superintendência de Política de Reforma Agrária

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDA – Transtorno do Déficit de Atenção

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Organização das Nações Unidas para a infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
Percurso Metodológico.....	30
CAPÍTULO 1	37
1. A Educação Rural no Brasil: a luta por construção de políticas públicas para uma Educação do Campo.	37
1.1. Breve relato sobre a Educação Rural: do Império aos primórdios da década de 1990	37
1.2. A Luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do e no Campo na Década de 1990.	50
1.3. Construção de políticas públicas para uma educação como direito daqueles que vivem no campo.	56
CAPÍTULO 2.....	76
2. A trajetória da educação rural e o surgimento das escolas rurais no município de Uberlândia.	76
2.1. Caracterização do município de Uberlândia.....	76
2.2. Contexto histórico de Uberlândia e o surgimento das escolas rurais.	77
CAPÍTULO 3.....	90
3. Políticas públicas de inclusão: o caso da Educação Especial e do Serviço de Atendimento Educacional Especializado.	90
3.1. Políticas públicas de inclusão para a educação das pessoas PAEE no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1998.....	91
3.2. O serviço de atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Uberlândia, em especial nas escolas rurais.....	102
CAPÍTULO 4.....	120
4. O Atendimento Educacional Especialização para as Pessoas Publico Alvo da Educação Especial que Vivem no Campo.	120
4.1. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais Segundo a Produção Acadêmica.	120

4.2. Os Assentamentos Rurais em Uberlândia.	126
4.3. Indicadores socioeducacionais no município de Uberlândia: Educação Especial, Educação no Campo e o AEE nas escolas rurais.....	128
4.3.1. Indicadores socioeducacionais do Município de Uberlândia-MG.....	129
4.3.2. Os Alunos Público-Alvo da Educação Especial Atendidos nas Escolas Rurais.	134
4.3.3. Escola Municipal Carlos Tucci.....	137
4.3.4. Escola Municipal Dom Bosco.....	138
4.3.5. Escola Municipal Emílio Ribas	139
4.3.6. Escola Municipal Leandro José de Oliveira	141
4.3.7. Escola Municipal Professora Maria Regina Arantes Lemes.....	142
4.3.8. As escolas rurais e o atendimento aos alunos PAEE segundo as suas necessidades educativas especiais no período de 2012 a 2019, Uberlândia-MG.....	144
4.3.9. A organização das escolas rurais quanto as questões materiais e pedagógicas.....	145
CAPÍTULO 5.....	149
5. Visões e expectativas de gestores e educadores das escolas rurais sobre o serviço de atendimento educacional especializado nas escolas rurais do município de Uberlândia...	149
5.1. Caracterização dos participantes da pesquisa.....	149
5.2. As Entrevistas.....	150
5.3. Organização e interpretação dos dados.	152
5.3.1. Descrição das categorias identificadas nos depoimentos das pessoas entrevistadas.....	153
5.3.1.1. Análise da Categoria: Acessibilidade Arquitetônica e Condições de Trabalho.....	154
5.3.1.2. Análise da Categoria: Formação Continuada	158
5.3.1.3. Análise da Categoria: Serviço de Atendimento Educacional Especializado.....	162
5.3.1.4. Análise da Categoria: Transporte Escolar.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	190

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no campo da linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pretende-se contribuir com o conhecimento sobre as políticas educacionais de inclusão no contexto da sociedade capitalista no âmbito das escolas públicas rurais.

A resolução de problemas, que inclui a escolha de objetos de estudo na prática da ciência, deve estar relacionada à trajetória de vida do pesquisador, resultante das condições materiais do seu próprio existir. Enquanto processo dialético que reflete as contradições econômicas e sociais que caracterizam os percursos de vida pessoal, acadêmica e profissional, os quais terminarão interferindo na constituição, do ponto de vista ontológico, da sua própria identidade/singularidade como ser social. Dessa forma, nada pode ser considerado intelectualmente um problema,

[...] se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. Esse é um ponto de vista que reúne tanto o racionalismo aberto de Bachelard (1968) como a dialética marxista (LUKÁCS: 1974; HABERMAS: 1980, 1988) e o perspectivismo de MANNHEIM (1974) (MINAYO, 1996, p. 90, grifo nosso).

Ciente dessa premissa epistemológica, ao refletir sobre a minha própria trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, foi possível identificar algumas experiências que as pessoas com deficiência enfrentam na sociedade. Problema relacionado, dentre outros, desde a falta de estrutura física apropriada, garantindo mobilidade e, portanto, acessibilidade a diversos locais que seriam fundamentais para assegurar uma adequada socialização, até a convivência cotidiana com o preconceito e a discriminação, resultantes de um longo processo histórico de segregação e desvalorização por motivos socioeconômicos e ideológicos.

Parte desse processo de tomada de consciência, a respeito da deficiência e de suas contradições sociais, começou no momento em que, como parte da minha trajetória pessoal de vida, tive a oportunidade de conviver cotidianamente com um primo com deficiência intelectual.

Apesar dessa experiência de vida próxima ao meu primo, o fato é que até o final da minha adolescência, nunca tinha parado para refletir ou analisar criteriosamente sobre minha visão e comportamento diante da deficiência; a não ser pelo fato de que a convivência com ele contribuiu significativamente para eu aprender a me relacionar com pessoas com deficiência sem aceitar concepções, valores e práticas discriminativas e preconceituosas capazes de promover constrangimento e sofrimento para elas, influenciando, assim, a forma como eu passei a enfrentar esse tipo de realidade.

Posteriormente, depois de ingressar na universidade e ter optado por estudar Psicologia, tive a oportunidade de cursar disciplinas¹ que, apesar de não serem especificamente destinadas à Educação Especial, abordaram assuntos² relacionados à deficiência, os quais contribuíram para ampliar a minha visão política, social e científica desta temática.

O estudo desses conteúdos contribuiu, dentre outros aspectos, para compreender em definitivo e de acordo com a minha própria experiência de vida, que a deficiência não pode ser vista como uma condição orgânica e social pronta e acabada, mas como um estado de funcionamento orgânico e de interação social que, dentro de determinadas condições, pode e deve ser modificado, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e daqueles que estão à sua volta.

Em resumo, compreendi que se é verdade que a deficiência provoca limitações na pessoa, a educação politicamente comprometida pode oferecer a esta e a sociedade em geral, possibilidades de desenvolvimento e de interação social efetivamente humanizada.

A compreensão da deficiência e suas implicações sociais ficaram mais claras ainda no âmbito da graduação a partir do estudo, na época, da “Teoria da Plasticidade Cerebral” defendida pelo psicólogo Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934). Para esse autor, o cérebro humano possui a capacidade de compensar a limitação imposta pela deficiência, ou seja, o organismo humano tem a habilidade de transformação, por meio de ações adaptativas capazes de superar limitações impostas pela deficiência.

Posteriormente, durante a realização dos estágios obrigatórios do curso no período 1993-1994, uma das áreas que escolhi foi a de Psicologia Escolar, dentro da qual decidi participar das atividades do Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (CEEU),

¹ Entre as disciplinas cursadas pode-se citar: Psicologia do Desenvolvimento e A Criança Excepcional.

² Dentre os assuntos abordados estavam os que se referiam as características sociais, orgânicas e psicológicas sobre a deficiência.

onde tive a oportunidade de desenvolver uma práxis psicopedagógica junto a crianças e adolescentes com deficiência em todos os setores de atendimento ofertados pela instituição.

Naquela época, o país vivenciava um longo processo de debate relativo à concepção e prática da Educação Especial, dentro do qual estava inserido o CEEU. Nesse contexto, tive a oportunidade de acompanhar e participar das discussões, as quais apontavam, dentre outros assuntos, para uma transformação paradigmática do modelo integracionista vigente, em direção de uma política de Educação Especial baseada na perspectiva da Inclusão e, mais especificamente, da Inclusão Escolar.

Logo depois de formado em Psicologia, devido ao interesse e compromisso político, decidi continuar a estudar e atuar na área da Educação Especial, sendo contratado por meio de designação como Psicólogo Escolar junto à equipe multiprofissional do CEEU, no ano de 1996.

Nesse ambiente, comecei a atuar em diferentes unidades escolares de ensino fundamental da Rede Estadual de Educação de Uberlândia (REE/UDI), onde observei uma série de dificuldades, não somente de natureza estrutural no que se refere à acessibilidade e mobilidade, mas de formação dos profissionais da educação relativa à teoria e à prática da Educação Especial, na perspectiva da inclusão. Isto, devido ao fato identificado, inclusive na literatura da área por Glat e Fernandes (2005, p. 9), para as quais,

[...], no entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, na prática esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

Essa realidade, analisada por Glat e Fernandes (2005) e vivenciada por mim como membro da equipe multiprofissional do CEEU, transpareceu no momento de realizar as avaliações de crianças e adolescentes com deficiência e de auxiliar as equipes pedagógicas nas escolas da REE/UDI, tendo em vista a necessidade de incluir esses alunos nas salas de aula comuns.

Além das dificuldades estruturais de acesso e mobilidade, da falta de ferramentas para auxiliar os alunos com deficiência na aprendizagem dos conteúdos curriculares, foi possível verificar que entre os profissionais da educação havia um significativo desconhecimento teórico e instrumental relativo à educação de crianças com deficiência na escola, bem como dos princípios e fundamentos da proposta inclusiva de educação que, dentre outros aspectos,

estava resultando na dificuldade operacional de inserir e garantir a permanência de alunos com deficiência dentro das salas de aula comuns e o conseqüente encaminhamento a instituições especializadas em atendê-los na perspectiva do modelo integracionista de educação. De acordo com nosso entendimento à época, essas instituições especializadas eram segregacionistas.

Baseado nessa experiência profissional, ainda durante a minha permanência no CEEU surgiu a necessidade de ampliar meu conhecimento a respeito das questões teóricas e práticas, bem como ao fazer pedagógico no âmbito da Educação Especial. Com essa inquietação, decidi fazer um curso de especialização em Psicopedagogia na UFU, ainda em 1996. Com a realização desse curso pude aprofundar meus conhecimentos na área educacional, estudando assuntos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, questões sociais e educacionais que contribuem para o fracasso escolar, teorias da educação, alfabetização e letramento, além de outros temas que já havia visto no curso de Psicologia, mas sem aprofundamento.

No ano de 1998, fui aprovado no concurso público para atuar como psicólogo na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), onde a partir de 1999 comecei a trabalhar na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), no Programa Casa Aberta (PCA). Este tinha como propósito atender crianças e jovens que moravam ou viviam na rua.

Entretanto, como parte da equipe multiprofissional do PCA, comecei a realizar atividades psicopedagógicas e psicossociais junto àqueles jovens, buscando contribuir na reconstrução do vínculo familiar, do retorno ao convívio doméstico e à escola, além de buscar a sua inserção em projetos e ações dos diferentes órgãos municipais que, articulados entre si, compunham a rede de proteção à criança e ao adolescente em Uberlândia. Com isso, visava o fortalecimento do vínculo familiar, da formação para a cidadania e o acesso a direitos que pudessem colaborar com a melhoria da qualidade de vida dos jovens em situação de risco social e psicológico.

Novamente, as atividades psicopedagógicas desenvolvidas com crianças e adolescentes atendidos pelo PCA me levaram a trabalhar com o problema da escolarização infantojuvenil, em que muitos deles eram rotulados, na época, como deficientes em grande parte das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI). Isto pelo fato de que, durante as reuniões da equipe multiprofissional do PCA com os estabelecimentos de ensino, era comum escutar entre os profissionais da educação a justificativa de que algumas crianças não conseguiam acompanhar o rendimento escolar da turma, e até mesmo utilizavam como argumentos para tais insucessos a falta de prontidão escolar e as diferenças culturais.

Diante dessa realidade, decidi voltar para a UFU com objetivo de realizar o Mestrado em Educação na FAGED, no qual tive oportunidade de pesquisar sobre o cotidiano escolar e as representações sociais de professores sobre a questão do fracasso escolar dos alunos.

Em 2004, já com o mestrado concluído, fui trabalhar como psicólogo escolar na Secretaria Municipal de Educação (SME), mais especificamente no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), para integrar a equipe do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH).

Como membro do NADH, visitava as escolas municipais que atendiam alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), e convivendo cotidianamente com as realidades dos estabelecimentos de ensino, localizados na zona rural do município, comecei a observar as dificuldades dessas unidades escolares em realizar os serviços relativos a essa modalidade de ensino.

Diante da necessidade de contribuir com a Educação Especial nas escolas rurais do município, identifiquei, em primeira instância, a falta de fontes de informação sistematizadas sobre a temática, assim como semelhante à experiência vivenciada na rede estadual de ensino, grande parte dos profissionais da educação das escolas do campo da RME/UDI em Uberlândia também desconheciam os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva por falta de acesso a processos formativos e, principalmente, por não haver na época uma política especialmente destinada a atender, nessas escolas, os alunos PAEE sob o argumento da existência de dificuldades de localização geográficas que impediam operacionalmente a sua efetivação.

Nas visitas que eu realizava junto com a equipe do NADH nas escolas no campo, várias indagações surgiam em minha mente, entre elas estava a questão do acesso e da permanência de alunos com deficiência na escola rural. O desejo de aprofundar sobre a interface Educação Especial e Educação no Campo levou-me a realizar leituras sobre o tema.

Nesse contexto, na busca de referenciais teóricos para contribuir com o desenvolvimento da Educação Especial nas escolas no campo em Uberlândia, foi identificado o artigo “Educação Especial na Educação do Campo: 20 Anos de Silêncio no GT 15³”, escrito pelas professoras Katia Regina Moreno Caiado da Universidade Federal de São Carlos e Sílvia Márcia Ferreira Meletti da Universidade Estadual de Londrina, publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, em agosto de 2011.

³ Grupo de Trabalho sobre Educação Especial.

No estudo, as pesquisadoras constataram a escassez de pesquisas sobre a interface entre Educação Especial e Educação do Campo no período de 1993 a 2010, já que nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, existiu apenas um trabalho apresentado na forma de pôster no GT 3 – Movimentos Sociais e Educação – e apenas quatro trabalhos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Fato semelhante foi constatado no capítulo 4 deste trabalho quando foi realizado um levantamento sobre as produções acadêmicas no Banco de Teses da CAPES referente a interface Educação Especial e Educação do Campo em escolas rurais municipais. Como resultado foram encontrados apenas cinco dissertações segundo os descritores utilizados para a pesquisa que foram: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Educação do Campo; Educação Rural.

Dessa forma, considerando as dificuldades políticas, econômicas, problemas físicos e de organização do espaço pedagógico nas escolas rurais, como também a identificação das demandas sociais e de formação docente que levem em conta as características do campo, surgiu o interesse pela realização da presente pesquisa, que tem como pergunta problematizadora a seguinte indagação: **Quais são os limites e as possibilidades de realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE⁴) de acordo com as legislações nacional e municipal em vigor, com a visão e as expectativas de dirigentes e professores da rede pública municipal de ensino da zona rural de Uberlândia?**

Nesse sentido, o objetivo geral da presente investigação é analisar os limites e as possibilidades de realização do AEE de acordo com a visão e as expectativas de dirigentes e professores da rede pública municipal de ensino que atuam na zona rural de Uberlândia.

Para tanto, apresenta-se como hipótese para este trabalho, que a precariedade da estrutura física, da organização escolar e a carência crônica de recursos pedagógicos destinados à educação especial nas escolas rurais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia tem dificultado o acesso, a permanência e a adoção de políticas destinadas ao atendimento das necessidades de acessibilidade de crianças e jovens, público-alvo da educação especial (PAEE), nas escolas rurais.

⁴ De acordo com o parágrafo 1º do art. 2º do Decreto n. 7.611/2011, o AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, que pode ser prestado de forma complementar para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; ou de forma suplementar para alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 de out. 2018.

Diante desse quadro foram ouvidos os professores de sala comum, professores do AEE e diretores, por meio de entrevistas, pois são eles que de fato sabem o que ocorre no cotidiano escolar, além de serem eles que poderão construir uma inclusão de fato.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral da tese, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar a trajetória da educação nas escolas rurais e as políticas públicas criadas para esse segmento tanto em nível nacional como no município de Uberlândia;
- 2) Analisar as interfaces Educação Especial, Educação no campo e Atendimento Educacional Especializado segundo a produção acadêmico-científica, a legislação e os indicadores sociais e educacionais oficiais;
- 3) Descrever e analisar como as políticas públicas se materializam no AEE das escolas rurais do município de Uberlândia, seus limites e suas possibilidades para a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola;
- 4) Identificar e analisar quais são as perspectivas de professores e diretores de escolas rurais do município de Uberlândia-MG sobre o atendimento educacional do aluno PAEE.

Percurso Metodológico

A pesquisa científica no campo da Educação e mais especificamente das políticas públicas educacionais é um valioso instrumento que permite compreender a problemática de uma realidade a que se propõe estudar.

Dada à complexidade da Educação, a prática da pesquisa exige, dentre outros aspectos, a compreensão de que tanto os sujeitos da pesquisa, incluindo o pesquisador, quanto o seu objeto não são estruturas estáticas, mas se relacionam dialeticamente, ou seja, o pesquisador e os participantes da pesquisa são ao mesmo tempo sujeitos e

[...] o objeto é a realidade. A realidade serve como um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa. Esses sujeitos se encontram frente a uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 42).

Assim, o pesquisador tem que ter em mente que é imprescindível compreender a realidade objetiva como um processo em constante movimento dialético e que leva em consideração a relação da totalidade constitutiva de cada realidade com os próprios processos da construção de conhecimento.

Nesse sentido, fica claro que para compreender e transformar uma realidade objetiva é importante o uso de pressupostos capazes de gerar circunstâncias que permitam a compreensão radical da realidade que está em constante movimento e permeada de contradições.

Para a realização da presente pesquisa foi realizado, primeiramente, o levantamento bibliográfico. Esse procedimento pode ser considerado como um primeiro esforço de resgatar o que já foi produzido em termos de conhecimento em relação ao assunto da investigação (FRIGOTTO, 2000).

Dessa forma, foi possível dialogar sobre o tema com autores da área de Educação no Campo e outros da Educação Especial, tais como: Bezerra Neto (2016, 2011, 2003), Bueno (2013), Calazans (1993, 1984), Caldart (2008), Munarim (2009, 2008), Nozu (2017, 2013), Pires (2012), dentre outros.

Além do levantamento bibliográfico, também foi utilizada a análise documental de publicações de órgãos governamentais direcionadas para o tema no âmbito Federal como, por exemplo: Constituição Federal de 1988; Leis Federais: 13.005/2014, 12.960/2014, 10.172/2001, 9.934/1996; Decretos: 7.611/2011, 7.352/2010, 1.946/1996; Resoluções: CNE/CEB n. 4/2010, CNE/CEB n. 4/2009, CNE/CEB n. 2/2008, CNE/CEB n. 1/2002; Portarias: n. 85/2019, n. 13/2007, n. 955/1994. Em nível municipal foram analisadas a Lei n. 12.209/2015, a Instrução Normativa n. 001/2011 além da Instrução Normativa 004/2019.

Ainda sobre a análise documental, no campo municipal utilizou-se de Documentos da SME/UDIA, relacionados à área da Educação, Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, bem como demais documentos que permitiu ao pesquisador que tivesse o contato direto com estudos realizados sobre o objeto da pesquisa. Além de fontes documentais do Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

Também foi utilizado técnicas estatísticas para realização da mensuração dos dados quantitativos dos indicadores educacionais, no caso, os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Tais dados foram compilados com a utilização do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 22.0 *for Windows*, para que fosse realizado a sistematização do banco de dados.

Em outro momento, o tratamento do objeto de pesquisa foi feito por meio de entrevistas em escolas selecionadas para o estudo. O modelo de entrevista usado para atingir o objetivo foi a entrevista semiestruturada, que mescla perguntas já elaboradas e outras que vão

surgindo durante as respostas do entrevistado com o intuito de enriquecer a informação obtida. Nesse sentido pode-se dizer que a entrevista,

Tomada no sentido amplo da comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto (MINAYO, 2009, p. 64).

Assim, por se referir a uma técnica de construção de informações que privilegia o diálogo entre sujeitos e o pensamento do entrevistado, facilita ao pesquisador construir modelos de raciocínio que lhe permita interpretar questões da vida social e por ser amplamente usada em pesquisas de cunho qualitativo na área educacional, a entrevista semiestruturada foi utilizada tendo em vista os objetivos deste trabalho, além de permitir uma flexibilização do tempo gasto com cada entrevistado, procurando o aprofundamento de determinados assuntos relacionados com o tema.

Dessa forma, foram elaboradas perguntas predeterminadas que servissem de referência para as entrevistas, além de garantir que todos os envolvidos pudessem responder às mesmas questões segundo suas categorias profissionais.

Na confecção das perguntas que compuseram os roteiros de entrevistas foi tomado o cuidado para que as mesmas não tivessem um sentido ambíguo ou tendencioso, pelo contrário, foram pensadas no sentido de permitir aos entrevistados ter clareza na compreensão e liberdade para se posicionarem diante dos questionamentos feitos.

Como o problema de pesquisa se constitui na interface entre a Educação Especial e Educação no Campo, o município de Uberlândia conta com 13 escolas rurais, segundo lista oficial disponibilizada pela SME⁵.

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o referido município conta com 14 projetos de assentamentos (PA) Federais⁶.

Com base nos dados acima, foram definidos os seguintes critérios para escolha das escolas pesquisadas:

1. Estar localizada em regiões próximas aos PAs, conforme dados oficiais fornecidos pelo INCRA.
2. Que atenda aos moradores dos PAs.

⁵ Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em 05 maio 2017.

⁶ Fonte: INCRA. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/>. Acesso em: 05 de maio 2017.

3. Que atenda aos trabalhadores rurais assalariados que atuam e moram no meio rural e suas respectivas famílias.
4. Que oferecem o serviço de AEE.
5. Que atendam alunos PAEE do campo.

Dessa forma, das treze escolas rurais, foram escolhidas cinco⁷ para participarem da pesquisa por atenderem aos critérios de seleção acima.

Depois de selecionadas as escolas rurais, a próxima ação foi escolher os participantes do estudo. Foram selecionados como sujeitos desta investigação gestores escolares, professores de sala de aula comum e professores do AEE que trabalharam nas unidades escolares escolhidas antes e depois da promulgação do Plano Municipal de Educação em 2015.

Para a seleção dos diretores de escola rurais os únicos critérios de participação na pesquisa foram:

1. Ter interesse.
2. Ter disponibilidade.

Assim, todos os gestores dos cinco estabelecimentos de ensino rural aceitaram o convite, via telefone.

Por meio de contato pessoal, os professores regentes das cinco escolas rurais também foram convidados e os critérios de inclusão foram:

1. Ter disponibilidade para entrevista.
2. Ter interesse em participar da pesquisa.
3. Ter alunos PAEE em suas salas de aula que participassem do serviço de AEE ofertado na escola.

De acordo com os critérios acima, foi selecionado um professor de sala de aula comum em cada unidade escolar.

Igualmente, por contato pessoal, foram convidados todos os professores do AEE das escolas rurais que aceitaram participar da pesquisa, cujo critério de inclusão desses professores considerou:

1. Interesse de participar da pesquisa.
2. Disponibilidade para entrevista.
3. Trabalhar com alunos PAEE.

⁷ Estas escolas serão tratadas em momento oportuno, com maior atenção e profundidade

O número de participantes selecionados para a pesquisa foi quinze, sendo: cinco diretores, cinco professores de sala de aula comum e cinco professores do AEE.

Para facilitar a identificação de cada participante, de acordo com a unidade escolar em que trabalha e sua função, além de garantir seu anonimato por questões éticas, cada escola foi identificada aleatoriamente com uma letra e cada entrevistado foi reconhecido por meio da letra correspondente à sua instituição e a função que realiza, conforme o quadro 1 abaixo.

Quadro 1- Participantes da pesquisa segundo a categoria funcional por escola.

Instituição	Gestor escolar	Professora regente	Professora do AEE
Unidade Escolar A	Diretora A	Professora regente A	Professora do AEE A
Unidade Escolar B	Diretora B	Professora regente B	Professora do AEE B
Unidade Escolar C	Diretor C	Professora regente C	Professora do AEE C
Unidade Escolar D	Diretor D	Professor regente D	Professora do AEE D
Unidade Escolar E	Diretora E	Professor regente E	Professora do AEE E

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

As entrevistas com cada um dos participantes foram realizadas de acordo com a definição prévia de data, hora e local devidamente estabelecidos por cada um dos entrevistados (gestores escolares e professores) após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU)⁸.

Antes de iniciar as entrevistas, esclareceu-se a cada um dos participantes a estrutura da pesquisa, seus objetivos, suas finalidades e relevância, por meio da leitura das informações contidas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCE⁹), conforme as normas estabelecidas pelo CEP/UFU e entregue uma cópia do termo para cada um dos entrevistados.

Depois de realizada a leitura do referido documento e ter dado os devidos esclarecimentos, cada entrevista realizada foi efetuada procedendo-se à gravação digital dos depoimentos dados para posterior transcrição.

Em relação aos procedimentos de organização e análise das informações obtidas nas entrevistas, esta é a etapa final do processo de investigação em que o pesquisador promove a articulação entre o material coletado e os objetivos da pesquisa, cotejando-os com a fundamentação teórica (MINAYO, 2009).

⁸O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo CEP/UFU em 03/2017 sob o número CAAE: 64689316.7.0000.5152.

⁹ O referido TCE foi assinado em comum acordo pelos participantes da pesquisa, que foi uma exigência do CEP/UFU. Nesse referido documento constam os detalhes e informações sobre a pesquisa a ser realizada, bem como das garantias éticas dos participantes envolvidos na pesquisa.

Para a organização dos dados utilizou-se a análise de conteúdo em que as informações produzidas, por meio de um processo sistematizado e objetivo, são desmembrados para depois serem reagrupados na forma de categorias (BARDIN, 2011).

Por sua vez, a análise dos dados, como também a interpretação dos fenômenos captados durante o processo de investigação, deram-se a partir do método hermenêutico-dialético, permitindo compreender os fenômenos dentro das suas contradições no processo social e de conhecimento, ou seja:

A união hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expressão em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significados específicos (MINAYO, 1996, p. 227).

De acordo com a autora, a interpretação segundo o método hermenêutico-dialético tem como objetivo apreender a práxis dos sujeitos de forma empírica numa sociedade em que é possível compreender seu movimento, as contradições e seus aspectos históricos.

Isto é possível pelo fato de que, enquanto a hermenêutica possibilita ao pesquisador extrair o significado do conteúdo existente em cada texto, tendo em mente que tanto aquele que entrevista quanto aquele que é entrevistado não está investido de imparcialidade; já a dialética permite ao pesquisador observar as contradições, as rupturas de sentido nesses conteúdos.

Com isso, o método hermenêutico-dialético permite uma interpretação mais fidedigna, ou melhor dizendo, mais próxima do real, ao trazer a contribuição dos participantes para o contexto estudado, com a abstração de suas especificidades, sem deixar de lado o momento histórico em que ela foi gerada (RODRIGUES, 2017).

Assim, de acordo com a perspectiva acima, nesta tese, a análise dos depoimentos dados pelos entrevistados foi realizada de forma interpretativa e crítica por meio da sua linguagem, gestos e expressões; permitindo reconstruir suas intenções e contradições diante do objeto de pesquisa.

Quanto à estrutura da tese, esta foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, procurou-se analisar a trajetória histórica da educação rural no Brasil, discutindo o ruralismo pedagógico de acordo com o contexto político-social e econômico nos anos de 1910 a 1930. Também foram analisadas as propostas e as reformas educacionais no século passado, no que se refere à educação rural. Junto a isso, buscou-se interpretar o contexto político-econômico vivenciado pelo país durante o século XX e suas influências no campo educacional.

Ainda, nesse capítulo, discutiu-se a proposta de uma Educação específica para a população do campo, levando em consideração seus saberes e suas práticas de vida. Com isso, foram analisadas as políticas públicas educacionais para os povos do campo a partir da Constituição Cidadã de 1988, o Decreto n. 7.352, de 4 de Novembro de 2010 e outros documentos legais sobre o assunto.

No segundo capítulo, investigou-se o surgimento das escolas rurais e a trajetória da Educação Rural no município de Uberlândia. Para esse propósito foi discutido a história da criação da cidade, atendo-se aos aspectos socioeducacionais do município. Também foi debatido sobre o projeto de nucleação rural que diminuiu o número de escolas nesse contexto para treze escolas na zona rural e que vigora até o momento.

No terceiro capítulo, discutiu-se sobre o processo histórico de desenvolvimento das políticas públicas de inclusão no país a partir da década de 1990, tendo como pano de fundo as influências de instituições econômicas mundiais como, por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Além disso, foram pesquisados alguns documentos oficiais que deram sustentação para a criação dessas políticas.

Ainda, no terceiro capítulo, abordou-se também sobre o desenvolvimento da Educação Especial na rede pública municipal de Uberlândia, a implantação do serviço de atendimento educacional especializado nas escolas do município, em especial nos estabelecimentos de ensino rurais.

No quarto capítulo, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa sobre o estado da arte em relação à interface Educação Especial na Educação do Campo em escolas rurais do município de Uberlândia, e que possuem alunos oriundos de assentamentos e filhos de trabalhadores rurais. Com isso, foi analisada a realidade dessas escolas em termos qualitativos e quantitativos e que ofertam o serviço de AEE, segundo dados socioeducacionais oficiais. Para tal, foram utilizados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e de censos escolares da educação básica. Também foi estudado quem é o público-alvo da educação do campo atendido pelo serviço de AEE nas escolas rurais.

No quinto e último capítulo, foram apresentados e discutidos os resultados abstraídos das entrevistas realizadas com gestores, professores de AEE e professores regentes das escolas municipais rurais participantes deste trabalho.

CAPÍTULO 1

1. A Educação Rural no Brasil: a luta por construção de políticas públicas para uma Educação do Campo.

Neste capítulo procurou-se discutir o desenvolvimento da educação rural no país com ênfase a partir da Constituição de 1998 e da luta dos movimentos sociais na construção de políticas públicas que venham ao encontro ao dos anseios das populações que vivem no campo.

1.1. Breve relato sobre a Educação Rural: do Império aos primórdios da década de 1990

Durante a realização da pesquisa bibliográfica relacionada com o objeto de estudo deste trabalho, poucos estudos foram encontrados a respeito da educação nas escolas rurais antes da Primeira República no Brasil (BEZERRA NETO, 2003; ROSSATO; PRAXEDES, 2015; LIRA; MELO, 2010).

No governo de Dom João VI, conhecido como período Joanino, o ensino rural no país começou por meio da concretização de algumas ações do poder público, na época, que buscou conceder escolarização às pessoas moradoras do meio rural.

Como exemplo de ação pode ser observado com a criação do Plano de Educação de 1812, a cargo do então General Francisco Borja Garção Stockler, quando afirmou que:

[...] no 1º grau de instrução pública se ensinariam àqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado, e, no 2º grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes (SOUZA, 1950, p. 1098).

Vale ressaltar que durante o Império, a economia do país se baseava na cultura de grandes latifúndios, principalmente o da cana-de-açúcar. Dessa forma, não se fazia necessário a existência de trabalhadores qualificados para as lavouras, pois o país era predominantemente latifundiário, extrativista e agrícola, voltado para a exportação e com uma sociedade cujo modo de produção esteve baseado na escravidão.

Nesse contexto, o governo imperial apesar de ter incorporado a sua política educacional à população que tinha como *habitat* o campo não permitiu que uma pequena parcela da classe de trabalhadores rurais, formada por pessoas livres e pobres que

desempenhavam diversos ofícios rurais¹⁰. Assim, parte da classe dominante que vivia no meio rural não estava interessada em promover a educação para quem detinha apenas a sua força de trabalho para vender.

No início da Primeira República (1889 – 1930), segundo a legislação da época, a educação deveria ser pública e gratuita e suas despesas ficariam sob a responsabilidade dos estados. No entanto, mesmo com essas determinações legais, a falta de iniciativa por parte dos governos estaduais permitiu que a iniciativa privada passasse a se interessar pela construção das escolas (CALAZANS, 1993).

Com o surgimento do processo de industrialização no país, o governo central começou a ser pressionado pelos empresários pela implantação e valorização de cursos técnicos, já que a partir deles é que saíam a mão de obra especializada para as empresas. Quanto a educação dos rurícolas, estes tiveram que se contentar com o ensino agrônômico¹¹, e mesmo assim não era ofertado em todas as regiões do país.

Ainda, durante a Primeira República, foram criados os Patronatos Agrícolas¹² que de acordo com os governantes da época eram instituições que transformariam os menores miseráveis e, muitas das vezes, abandonados nas ruas das cidades em um “adulto de caráter”, pois, por meio da aprendizagem de algum ofício campestre em vez de o menor estar nas ruas, eles poderia trabalhar e aprender atributos/valores que lhe permitiriam alcançar uma “vida digna”.

No entanto, o que realmente estava por detrás dessa proposta de educação para o trabalho era o fato de que além da situação dos menores serem um problema social, suas infâncias estavam sendo roubadas pelo capital (PIRES, 2012).

Ainda, por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível constatar que durante a República houve algumas reformas educacionais como, por exemplo, a que foi instituída pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, conhecida como “Reforma Rivadavia Correa”, que

¹⁰ Para mais esclarecimentos, vide o texto de Maria Lúcia Lamounier: Agricultura e Mercado de Trabalho: Trabalhadores Brasileiros Livres nas Fazendas de Café e na Construção de Ferrovias em São Paulo, 1850-1890. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612007000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 dez. 2019

¹¹ De acordo com CALAZANS (1993) o ensino agrônômico era destinado à escolarização da população rural e tinha no currículo disciplinas ligadas a questões de lavoura e horticultura. Esse ensino era ministrado tanto no 1º e 2º graus como também no superior, sendo que a primeira escola de Agronomia do país foi fundada na Bahia ainda na época de D. João VI.

¹² Os Patronatos Agrícolas eram instituições de assistência, proteção e tutela de menores desvalidos ou oriundos de famílias que não conseguiam prover a educação dos mesmos, ficando sob a responsabilidade do Estado. Nestas instituições, como forma de educá-los e reabilitá-los, aprendiam o trabalho agrícola para que pudessem trabalhar nas atividades rurais. Para maiores esclarecimentos, vide: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-republicacao-95833-pe.html>.

propôs, dentre outros aspectos, a liberdade do ensino ser oferecido não somente em estabelecimentos educacionais públicos ou oficiais, mas também por instituições privadas.

Além disso, a Reforma Rivadávia Correa também instituiu a autonomia entre o ensino secundário e o superior, sendo que o primeiro tinha como função a “formação do cidadão”, e como pré-requisito para ingressar nesse ensino o candidato deveria passar por um “exame de admissão”.

Em 1915, ocorreu a “Reforma Carlos Maximiliano”, constituída pelo Decreto nº 11.530, de 18 de Março do mesmo ano, a qual teve por finalidade revogar as ações da reforma de 1911, recuperando com isso a oficialização do ensino no país, além de voltar a exigir como obrigatório o diploma ginasial para matrícula no ensino superior.

Posteriormente, durante a realização do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, ocorrido em 1923, foi apresentado o modelo de educação proposta pelo citado “Patronato Agrícola”, sob o nome de “Educação Rural”; tonando-se, dessa forma, a primeira referência sobre a educação destinada aos rurícolas no país. (PIRES, 2012).

Em 13 de janeiro de 1925, por meio do Decreto n. 16.782A, surgiu a Reforma João Luiz Alves, conhecida como Lei Rocha Vaz. Esta, por sua vez, apresentou um texto mais conservador se comparado com os das reformas anteriores. Trouxe como proposta um forte controle do Estado que ficaria a cargo da “Inspeção Escolar”, além de ter criado as disciplinas de Moral e Cívica que tinham um caráter ideológico por meio do ensino (BEZERRA NETO, 2003).

Mesmo com a existência de ações por parte do poder público como as reformas educacionais acima citadas, o governo central não teve o cuidado de atentar-se, na época, para a precariedade do ensino primário, pois este ficava a cargo dos estados. Isso, de certa forma ocorria pelo fato de que seus governantes, que geralmente eram representantes das oligarquias locais, não se preocupavam com a escolarização das classes mais pobres por entenderem não ser uma necessidade e até mesmo um direito delas. Com isso, essa população ficava à margem do processo de tomada de decisões dentro da sociedade.

Com o processo de industrialização do país, as atenções dos governos centrais estavam direcionadas para atender as demandas das cidades, apropriando-se de uma visão urbano-industrial de desenvolvimento socioeconômico. Essa situação contribuiu de forma significativa para que grande parte da população abandonasse as regiões rurais, concentrando-se nas grandes cidades.

Esse fato, além de criar um grande número de pessoas desempregadas nas cidades, também resultou a perda de mão de obra que historicamente era explorada pela elite agrícola do país, intensificando mais ainda o êxodo rural.

Como proposta de viabilizar a permanência das pessoas no campo, foi criado o Ruralismo Pedagógico. Seu surgimento ocorre durante a década de 1910 (BEZERRA NETO, 2003). Esse movimento pedagógico contou com o apoio de grupos sociopolíticos que defendiam uma visão fisiocrata em relação à economia do país por pensar que ela era mantida pelas atividades tanto da agricultura quanto da pecuária.

Se for verdade que Ruralismo Pedagógico foi um movimento educacional direcionado para o campo, como forma de impedir que seus habitantes deixassem as áreas rurais em busca de melhores condições de vida e de sustento para suas famílias, devido ao fato de que as cidades não conseguiam incorporar ao mercado de trabalho às camadas populares provenientes do campo, ele terminou contribuindo para que houvesse um crescimento desordenado da população.

De acordo com o discurso oficial, a ideia do Ruralismo Pedagógico foi incentivar os valores e a cultura das pessoas que moravam no meio rural, levando em consideração as condições locais no momento de serem elaborados os projetos de escolarização, tendo em vista, com isso, contribuir para fixar os rurícolas no seu *habitat*.

Nesse sentido, o currículo escolar deveria proporcionar os conhecimentos necessários aos indivíduos nas suas lidas, seja na agricultura, na pecuária ou em qualquer outra situação cotidiana vivida por eles no campo.

O sucesso do Ruralismo Pedagógico necessitava, dentre outras coisas, da construção de instituições educacionais rurais de magistério para formar ou capacitar os professores que trabalhariam nas escolas rurais; do apoio dos governantes locais para a contratação do professorado. Contudo, ao invés da criação das instituições de magistério, foi elaborado um curso de ruralismo que durava de três a quatro meses que, sob a responsabilidade das escolas normais, não correspondeu às expectativas e necessidades dos alunos, já que os educadores capacitados não demonstravam vontade de mudar para o meio rural (BEZERRA NETO, 2003; LEX, 1975).

Dessa forma, a ideia do Ruralismo Pedagógico, apesar de ter sofrido influências daqueles que defenderam a importância do campo, terminou-se mostrando como mais uma forma de discurso e práxis ideológica [a do colonialismo] mais preocupada com o esvaziamento populacional que poderia em essência, contribuir de forma significativa para

produzir o “enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano” (PIRES, 2012, p. 82-83).

Devido à crise internacional que se sucedeu no final da década de 1920, o setor latifundiário produtores de cultura agrícola voltada para a exportação, como também as oligarquias como, por exemplo, a cafeeira sentiu não só os prejuízos econômicos, mas também a diminuição do prestígio social que possuíam. Isso de alguma forma contribuiu para o enfraquecimento no campo político.

Este cenário contribuiu para que houvesse por parte das elites conservadoras do país uma união com objetivo de se proteger das possíveis mudanças políticas que poderiam vir a ocorrer no país e que de certa forma prejudicaria ainda mais os interesses desses grupos. Dessa forma, promoveram a deposição do então presidente Washington Luiz (1926-1930) e em seu lugar assumiu Getúlio Vargas (1882-1954).

Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, em 1934 foi promulgada uma nova Constituição. Esta trouxe alguns avanços para o campo da educação como, por exemplo, a garantia do direito a educação para todos os brasileiros; a organização do ensino em sistemas e a criação do Conselho Nacional de Educação que tinha como função a formulação do Plano Nacional de Educação, abrangendo todos os níveis de ensino (LIRA; MELO, 2010).

Em relação à educação rural, a Carta Magna de 1934 colocou a União como responsável em financiar essa modalidade de ensino como pode ser observado a seguir:

Art. 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

PARÁGRAFO ÚNICO – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Apesar da Constituição de 1934 ter assegurado em lei a obrigação da União no que diz respeito ao financiamento dessa modalidade de ensino, não houve nenhuma iniciativa para que fossem criadas políticas públicas que pudessem efetivar essa determinação constitucional, impedindo, com isso, que a expansão do ensino, principalmente nas áreas rurais fosse concretizada (PIRES, 2008).

Os avanços constitucionais alcançados em 1934, na área da educação, foram fortemente influenciados pelas ideias de um grupo de educadores brasileiros conhecidos como os “Pioneiros da Educação Nova”, influenciados pelas tendências de outro movimento de

renovação do ensino, chamado de Escola Nova, surgido na Europa. Esse grupo de intelectuais da educação publicou, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”.

Nesse documento foi defendida a ideia de que a escola deveria ser para todos, e que o currículo escolar deveria ser composto por uma base geral comum de disciplinas, mas permitindo que os alunos pudessem se especializar tanto nas áreas de humanidades e ciências quanto por meio da realização de cursos técnicos vinculados às atividades produtivas das cidades e do campo (ROMANELLI, 2003).

Com uma nova Constituição, promulgada em 10 de dezembro de 1937, a Educação, que ainda era de responsabilidade do Estado, teve um tratamento mais moderado, permitindo que o ensino fosse realizado livremente por iniciativa individual ou coletiva tanto de pessoas jurídicas como públicas, conforme consta no artigo 129 abaixo:

Art. 129. A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

Ainda, no mesmo artigo, o ensino técnico-profissional ganhou destaque devido à vinculação da educação com o mundo do trabalho pelo governo como forma de responder as necessidades da industrialização que ocorria no país. A educação rural não foi esquecida, no entanto ela ficou dependente do Estado ou das empresas agrícolas como também dos sindicatos.

Em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural que objetivava não só a expansão do ensino rural, mas também a preservação da cultura da população rural por meio de sua arte e folclore com o propósito de fixar o homem no campo, com a diferença de que agora se colocava “explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica”. Nesse período, voltou a surgir a ideia de que para o país seria “preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (MAIA, 1982, p. 28).

A educação no meio rural, no período do Estado Novo, foi vista pelo governo, por alguns intelectuais e pela própria elite dominante como o instrumento que promoveria tanto a integração nacional como também a fixação do homem no campo. Mas para isso, ela ofereceu um currículo diferenciado daquele usado nas escolas urbanas.

Utilizando-se mais uma vez de uma forte proposição ideológica de classe social o currículo proposto passou a privilegiar, em seus conteúdos, técnicas utilizadas pelos trabalhadores no campo, como forma de racionalizar o processo pedagógico, ao mesmo tempo em que impedia os alunos de acessarem conteúdos ofertados nas escolas urbanas, sob o discurso de que “o povo inteiro deve saber que o mais educado não é o que mais sabe, e que fazer as cousas [sic] é mil vezes melhor do que receber informações sobre ela” (LOPES, 1944, p. 117).

Durante o 8º Congresso Brasileiro de Educação que ocorreu no mês de julho de 1942, na cidade de Goiânia, as discussões a respeito do papel da escola tanto na cidade como no campo, foram relacionadas com a preparação do ser humano para uma convivência eficiente entre seus pares, adaptando e integrando-se ao seu meio social, qual fosse ele.

Sobre isso, Prado (1995) chamou a atenção para o papel da escola como formadora de uma consciência que ao mesmo tempo em que se baseava na modernização, apresentava também uma postura conservadora, em que o Ruralismo Pedagógico tinha sido utilizado ideologicamente pelos intelectuais próximos ao governo como forma de tentar unificar opiniões. Enquanto, por outro lado, existiam pessoas que além de criticar essa ideologia, lutavam para defender uma educação de qualidade para os trabalhadores rurais.

Apesar dessas divergências, era claro para ambos os lados que deveria existir uma escola, mas uma específica para as cidades, que levasse em consideração a vida urbana, e outra para o campo. Nesse sentido, defendia-se que a escola deveria estar adaptada ao *habitat* dos moradores das áreas rurais, visando contribuir para a sua permanência nesse meio.

Nesse sentido, foi explicitado que se esperava que a educação rural pudesse promover a valorização das pessoas, despertando nelas o sentimento de pertencimento ao campo, capacitando-as para que pudessem tirar seus sustentos da própria terra, além de melhorar suas vidas quanto ao aspecto de saneamento, saúde, habitação, higiene, etc., conforme pode ser verificado no texto de Monteiro (1944), no qual o autor conclui que:

I - O sertanejo ama suas terras, seu gado, suas plantações, sua viola. Nisso encontra a felicidade completa. Portanto, um dos principais objetivos da sua escola será prepará-lo para lutar pela vida, sem, no entanto, fazê-lo perder esse amor à gleba natal, êsse [sic] desejo de viver e morrer "no seu cantinho"

II - A malária, o anquilóstomo e outros males físicos assolam vastas regiões ribeirinhas, enfraquecendo o vigor de seus habitantes Urge, pois, para que sua educação se torne realidade:

*a) que a escola ministre assistência médica, farmacêutica e dentária;
b) que melhore o nível de vida pelos ensinamentos relativos à higiene da habitação, do vestuário, da alimentação, corporal, etc. (Monteiro, 1944, p. 104).*

De acordo com as propostas que eram apresentadas nas questões relativas à educação rural, nesse mesmo congresso foram apresentados trabalhos que debateram sobre o perfil do professor rural que seria necessário para levar adiante a proposta de educação delineada para o setor. Para alguns participantes do congresso, os professores rurais não possuíam os predicados e nem formação específica para realizar essa função. Alguns educadores chegaram a defender que a população rural não confiava nos docentes que estavam atuando nas escolas rurais devido ao fato destes não terem conquistado a simpatia das pessoas.

O professor rural idealizado, nesse congresso, tinha que ter um perfil profissional que não fosse somente um educador, mas alguém que tivesse conhecimento em diferentes assuntos como, por exemplo, no manejo agrícola, em questões de saúde e de contabilidade. Ele deveria ser visto “pelos pais de seus alunos como um conhecedor dos problemas, capaz de minorar seus sofrimentos” (LEITE, 1944, p. 139).

Com esses atributos, o professor concretizaria o pensamento hegemônico defendido pelo Estado Novo em que a finalidade da escola rural estaria na preparação da população em beneficiar-se economicamente das atividades agrícolas por meio do uso eficaz de técnicas de manejo, além de melhorar sua condição de vida no campo. Assim, a escola cumpriria seu papel de fixar pessoas no campo, cultivando a terra e fornecendo o alimento para abastecer as cidades que estavam se industrializando.

Apesar das propostas discutidas no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, sobre o rumo que a educação rural deveria percorrer, na prática, as necessidades e os problemas sociais vivenciados pela população rural não ecoavam dentro das salas de aula. A escola rural, de certo modo, ficou alheia àqueles fatos. Calazans (1993), ao comentar sobre a avaliação do curso, “Escola para o Brasil Rural”, realizado em 1949, no Rio de Janeiro, corrobora com nossa afirmação acima.

Em seu comentário, a pesquisadora pontua que os temas abordados no evento, que além não de ter conexão com a realidade vivida no campo, não eram de fácil conhecimento para os professores que estavam sendo capacitados, pois a maioria deles eram educadores leigos contratados, “em média 50% nos diferentes estados, podendo em alguns atingir até 90%” (p. 20).

Outro fato destacado por Calazans (1993) também se refere a interferência na educação rural por produtos estrangeiros que não mantinham relação com a situação sociocultural daqueles que moravam no meio rural. Esta influência se dava por meio de programas e projetos educacionais patrocinados por entidades e órgãos estrangeiros, especialmente os norte-americanos.

Assim, com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações rurais (CBAR), no ano de 1945, a educação rural, de certa forma, adquiriu novo impulso. Foram criados subprogramas como os Centros de Treinamento destinados aos professores com objetivo de municiar os camponeses de informações técnicas; os Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários; as Semanas Ruralistas que permitiriam a eles discutirem temas e assuntos relacionados à agricultura e à terra por meio de encontros, debates e seminários.

Sobre os programas e projetos direcionados à população rural, nesse período, Lira e Melo (2010, p. 8) chamaram a atenção sobre a ineficácia dessas ações, visto que além de muito específicas e descontínuas, continuavam a desrespeitar os valores culturais daqueles que habitavam o campo. Em termos gerais, ao término dos eventos, “as comunidades locais retornavam as suas atitudes tradicionais, além de que havia uma resistência dessas populações em aderir valores e objetivos que eram alheios a sua cultura”.

Em 18 de setembro de 1946, um ano depois do fim do Estado Novo, resultante da queda de Getúlio Vargas, foi promulgada uma nova Constituição. Esta contemplou novamente a questão da organização do sistema educacional, porém, de forma descentralizada tanto administrativamente como pedagogicamente, assim como a obrigatoriedade da oferta do ensino primário, conferindo à União competências para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Sob a inspiração dos princípios propostos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova retomou-se, naquela época, o mote “Educação é direito de todos”.

Assim, a nova Carta Magna de 1946, no seu art. 168º, inciso IV obrigou à indústria e ao comércio oferecerem aos seus trabalhadores infantis a escolarização dos mesmos. Também estendeu essa obrigação às empresas agrícolas. Fato que pode ser compreendido como uma forma de descaso por parte dos legisladores deixando de valorizar constitucionalmente a educação rural, apesar de que a população rural foi contemplada com a Campanha de Educação de Adultos por meio das “Missões Rurais de Educação de Adultos” (PIRES, 2012).

Vivendo sob a influência da disputa e da hegemonia de duas grandes potências mundiais, os Estados Unidos e a União Soviética, o mundo ficou dividido em dois grandes blocos de países em que cada um se justapunha a uma das posições políticas defendidas pelas duas grandes potências mundiais.

Assim, é possível compreender o apoio dos Estados Unidos à boa parte dos programas e projetos de educação voltados para a população rural. Como exemplo, pode ser citado o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) criado em 1942 por meio da parceria entre o Ministério de Educação e Saúde e o Instituto de Assuntos Interamericanos (IAI). Este, por sua vez, surgiu da cooperação entre Brasil e Estados Unidos (CALAZANS, 1993), com a finalidade de realizar a denominada “Educação Sanitária” nas zonas rurais.

Contando com o apoio de recursos externos, também foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), respectivamente em 1952 e 1956, destinados à formação de técnicos com conhecimento educacional voltado para o meio rural que pudessem contribuir com o desenvolvimento comunitário.

Na transição da década de 1950 para os anos de 1960, a proposta desenvolvimentista do então presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976) demonstrou ser ineficaz na repartição da riqueza no país, ocasionando sua acumulação nas mãos de poucos, além de aumentar a dívida externa brasileira (BEZERRA NETO, 2016).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) por meio da Lei n. 4.024. Esta apresentou um texto muito genérico para a educação, não tendo o cuidado de se preocupar com as diferentes realidades educacionais existente no país como, no caso, a educação rural. Entretanto, considerando que coube aos municípios do país a responsabilidade pela organização da educação no meio rural, porém devido ao fato de que não tinham nem boas condições financeiras e nem recursos humanos suficientes, a educação dos rurícolas foi mais uma vez esquecida pelo poder público (PIRES, 2012, p. 87).

Durante o governo de João Goulart (1961-1964), o país viveu um clima de instabilidade política e juntamente com a escassez de investimento, a profunda desigualdade social e a pressão, tanto popular quanto das elites do país, João Goulart propôs uma série de “reformas de base” que incluíam a reforma eleitoral, do estatuto do capital estrangeiro, reforma universitária, e a reforma agrária.

Contudo, diante do descontentamento de grupos conservadores pertencentes à elite brasileira e das forças armadas, sob a influência do governo dos Estados Unidos da América, esses grupos promoveram um golpe de Estado em 1964¹³, destituindo João Goulart da

¹³ Para maiores informações veja: DELGADO, Lucília de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 123-143, Jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042010000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042010000100006>.

Presidência da República e ao mesmo tempo implantando uma ditadura político-miliar que durou até o ano de 1985.

Sob o comando de presidentes militares, em 1967, foi promulgada uma nova Constituição com a finalidade central de “adaptar a Constituição de 1946 às exigências do modelo militar-tecnocrático implantado pelo golpe de 1964” (HORTA, 2001, p. 201).

Dessa forma, a educação pública ficou a serviço da ideologia implantada no país por meio de um conjunto de modificações que incluíram a retirada da vinculação da receita para a educação e também o fim da gratuidade e a obrigatoriedade do ensino que antes constavam na Carta Magna de 1946. No entanto, sobre a vinculação da receita, esta foi reintroduzida na Constituição de 1967 por meio de uma emenda parlamentar em 1983, que ficou conhecida como “Emenda Calmon”, mas cuja regulamentação somente ocorreu dois anos depois (HORTA, 2001).

Em relação à educação rural, esta ficou atrelada às políticas do governo central e sua lógica desenvolvimentista, que incluiu a industrialização do país. Apesar de manter a obrigação das empresas agrícolas em oferecer o ensino primário gratuito para seus empregados e filhos, tal como tinha sido estabelecido na Constituição de 1946, a oferta do ensino técnico deveria ser ministrado em regime de cooperação somente pelas empresas comerciais e industriais aos seus trabalhadores menores de idade, desobrigando, assim, as empresas agrícolas de fazê-lo (PIRES, 2008).

Porém, devido à nova edição do texto da Constituição de 1967 por meio da Emenda Constitucional n. 1 de 1969, a obrigatoriedade das empresas agrícolas em ministrar o ensino primário aos seus trabalhadores e filhos passou a ser flexibilizada conforme o artigo 178 da referida Lei Maior:

Art. 170. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes [sic passim], entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquêle fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer. (BRASIL, 1969).

Durante a década de 1960, Estado não conseguiu oferecer uma educação que levasse em consideração as relações socioculturais e as reais necessidades daqueles que viviam no campo, porém esse descompasso contribuiu para que atores comprometidos com os anseios das classes menos favorecidas que residiam no meio rural se organizassem, como era o caso de alguns movimentos políticos e sociais, por meio do desenvolvimento de atividades alternativas às ações excludentes do governo militar.

Entre esses atores não se pode deixar de mencionar os Centros Populares de Cultura (CPC), em Recife, no ano de 1960. Em 1961, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), foram criados os Centros de Cultura Popular (CCP) que junto ao Movimento de Educação de Base (MEB), tinham estreitas relações com os movimentos de esquerda, como também com as ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e demais organizações em prol dos rurícolas. Essas entidades, de certa forma, contribuíram para a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural com a promulgação da Lei 4.214 de 2 de março de 1963. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015; LEITE, 2002).

Em 11 de agosto de 1971, uma nova LDBEN foi aprovada com a promulgação da Lei nº. 5.692 referente à organização do ensino fundamental e secundário. Essa nova LDBEN surgiu em um momento em que a busca pela escolarização vinha aumentando desde a década de 1960 ao mesmo tempo em que parte da população brasileira, principalmente a burguesia, reivindicava mais escolas e melhor qualidade do ensino.

A nova LDBEN trouxe em suas diretrizes novamente uma preocupação com o desenvolvimento econômico do país quando explicitou a importância que a escola deveria ter com a formação do alunado para o mercado de trabalho em prejuízo de sua formação geral. Em se tratando da educação rural, esta ficou atrelada às necessidades da produção agrícola, e a nova legislação educacional mais uma vez se afastou da situação sociocultural vivida pelos rurícolas, pois:

não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo sinalizou elementos para uma política educacional para os povos do campo, que partisse dos diferentes sujeitos que vivem no campo. (PIRES, 2012, p. 88).

Ainda, em relação à educação rural, a LDBEN de 1971 possibilitou a sua municipalização, uma vez que as Secretarias Estaduais de Educação começaram a delegar, de forma gradativa, a responsabilidade pelo ensino de 1º grau, adequando-se administrativamente às novas diretrizes propostas pela referida legislação, principalmente ao art. 20º que dizia:

*Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.
PARÁGRAFO ÚNICO. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos. (BRASIL, 1971).*

Essa nova proposta de gerência do ensino de 1º grau pelos municípios contou com ajuda de alguns projetos por parte do Ministério da Educação e Cultura que visaram tanto o apoio administrativo como o financeiro após o governo conferir à educação um destaque como instrumento social importante da sua política social. Dessa forma, foi criado o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) que seria desenvolvido de acordo com as necessidades daqueles que moravam no campo, incorporando na sua estruturação a riqueza cultural das comunidades onde fora implantado.

No entanto, ao avaliar o PRONASEC, Calazans, Castro e Silva (1984) observaram que um dos obstáculos para sua implantação foi a dificuldade de realizar sua conciliação com outros programas também destinados às áreas rurais tais como: o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Promunicípio), o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste) e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (Edurural). Na avaliação dos executores, não havia por parte dos idealizadores dos programas a preocupação em criar critérios não só para escolha das áreas que os receberiam como também na proposta de atividades que fossem realmente ao encontro das necessidades locais.

Dessa forma, os diversos programas e projetos destinados à população rural fizeram parte das políticas sociais desenvolvidas no período do regime militar que não conseguiram avanços significativos nas questões educativas como, por exemplo, a diminuição do número de analfabetos e o melhoramento da escolarização da população rural.

Assim, a Educação Rural nos diversos governos, que se sucederam até o fim da ditadura militar foi desenvolvida de forma verticalizada e institucionalizada, ficando atrelada a questões político-econômicas que promoveram o aumento da produção sem permitir que a classe trabalhadora usufrísse de avanços sociais que pudessem melhorar sua condição de vida (PIRES, 2012; LEITE, 2002).

Em 1984, com a pressão dos partidos de oposição e de grupos populares pelas “Diretas Já”, tentou-se reestabelecer o voto direto para presidente por meio de uma emenda constitucional, contudo não lograram êxito. Dessa forma a eleição para presidente em 1985 ocorreu pelo voto indireto. No entanto o governo militar foi derrotado pela oposição que conseguiu eleger seu candidato. Assim, o poder que outrora estava nas mãos dos militares retornou para as mãos de um presidente civil.

Até a promulgação da nova Carta Constitucional Brasileira, em 1988, houve vários embates políticos e pressões de organizações e movimentos sociais sobre a Assembleia Constituinte a fim de garantir reivindicações importantes para a sociedade, como a inclusão

da educação entre os direitos sociais e políticos de qualquer brasileiro. Assim, várias lutas ocorreram a fim de que todos os brasileiros tivessem acesso a uma escola de qualidade como sendo uma proposição da democracia. Entre seus defensores estavam aqueles que brigavam por uma educação do campo que realmente viesse ao encontro das necessidades daqueles que fazem do campo sua moradia e sua fonte de subsistência.

1.2. A Luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do e no Campo na Década de 1990.

Neste tópico, será realizada a discussão sobre as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, destacando a sua contribuição na reivindicação de políticas públicas para a efetivação do cumprimento constitucional do direito à educação universal como instrumento de modernização, pois não é possível falar sobre Educação do Campo sem discorrer sobre esses movimentos que batalharam e lutam até hoje para a efetivação de uma escola genuinamente camponesa e, dentre esses, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

De acordo com João Pedro Stedile, coordenador nacional do MST, a morte de 19 trabalhadores sem-terra em Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996, foi uma tragédia que deu espaço “para o surgimento de movimentos camponeses, em busca de distribuição digna de terras que desse aos trabalhadores a condição de produzir e viver com o mínimo digno.”¹⁴

Nesse contexto, em julho de 1997, ocorreu em Brasília o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Tal evento contou com a organização do MST e o apoio da Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nesse evento foi lançado o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro.

Segundo Pires (2012) e Munarim (2008), o evento foi considerado um grande acontecimento na história da luta por uma Educação do Campo gratuita e de qualidade, de direito público para qualquer cidadão, desde a educação infantil até o ensino superior, detentora de uma identidade capaz de respeitar as singularidades e necessidades da população do campo.

¹⁴ Fonte: STEDILE, J. P. Esta pandemia é a expressão mais trágica da fase atual do capitalismo, diz Stedile. [14 de abr. 2020]. Brasília: **Brasil de Fato**. Entrevista concedida a Erick Gimenes. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/14/esta-pandemia-e-a-expressao-mais-tragica-da-fase-atual-do-capitalismo-diz-stedile>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Para que esse ideal fosse efetivado, deveria ser superada a dicotomia existente entre o campo e a cidade, considerando a categoria de totalidade, ou seja, que tanto o mundo rural quanto o mundo urbano fossem vistos como partes constituintes de uma mesma realidade. Dessa forma, a cidade não seria superior ao campo e as relações entre ambos se dariam no mesmo nível de desenvolvimento (ARROYO, 2004).

Além disso, durante o I ENERA foi construída a proposta de se realizar uma conferência em âmbito nacional, que teria como pauta a discussão da educação básica voltada para o campo. De acordo com Pires (2012, p. 94) “os movimentos sociais inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular”. Isto pelo fato de que os participantes do referido encontro começaram a defender a necessidade de políticas públicas que se harmonizassem com o projeto educativo construído pelos próprios sujeitos do campo para si mesmos. Assim, de acordo com Caldart (2008, p. 69-70),

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

O “Movimento Por uma Educação do Campo” além de apresentar características de cunho sociopolítico ao mesmo tempo defendeu, também, a adoção de uma proposta pedagógica renovadora condizente com as necessidades e os anseios da população do campo.

A discussão sobre a Educação do Campo ganhou importância principalmente por ter deixado de ser um tópico secundário nas agendas dos movimentos sociais e mesmo dos movimentos sindicais de trabalhadores que lutavam na década de 1990 pela emancipação humana dos segmentos populares do campo, como também por ter adentrado os muros das universidades, pois:

Além de políticas curriculares e dos dispositivos legais, os espaços acadêmicos são demandados a atuarem como co-participes (sic) de ações formadoras para sujeitos envolvidos com a educação do campo, mediante cursos como, Especialização em Educação do Campo; Escola Latino-Americana de Agroecologia; Licenciatura em Educação do Campo; Pedagogia da Terra, dentre outros. (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 324).

Vale ressaltar aqui que a luta pela Educação do Campo tornou-se tão importante quanto à luta pela terra e contra o capital, à medida que a ela foi reconhecida como uma práxis social contra-hegemônica,

[...] específica e diferenciada, isto, é alternativa. Mas, sobretudo deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 23).

Esta noção de especificidade encontra-se diretamente relacionada com o fato de que a vida no campo é constituída de espaços diversificados de segmentos populares assentados pelos programas de reforma agrária; os povos das florestas; os povos remanescentes de quilombolas; os pequenos proprietários de terras localizados em algumas regiões do país e incentivados pelo processo de migração durante os séculos XIX e XX; os espaços destinados aos caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, além de outros agricultores que fizeram do seu *habitat* determinadas regiões do interior do Brasil por décadas, sem qualquer ligação com os movimentos populares.

De acordo com a visão dos movimentos de luta pela terra, da época, o reconhecimento dessa diversidade por parte dos movimentos exigiria a formulação de políticas públicas capazes de promover a sustentabilidade de toda a população rural, mas tendo em mente que devido a essa diversidade cultural e econômico-social, é muito difícil tentar homogeneizar uma política de educação nesse universo. Pelo contrário, é importante reconhecer a necessidade de se promover um processo de articulação entre as políticas públicas, levando em consideração as especificidades de cada espaço campestre.

Apesar das particularidades de cada grupo humano que faz parte da população campestre, seria importante também que a educação do campo levasse em consideração o que os une, que é o pertencimento “a única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital” (BEZERRA NETO, 2016, p. 152). Com isso, a escola do campo não poderia estar dissociada do mundo do trabalho.

Por esses motivos, as políticas públicas deveriam garantir que a educação fosse ao mesmo tempo “no” e “do” campo. Na condição de “educação no campo” respeitaria o direito que os povos do campo têm de escolarizar-se no local onde residem, a “educação do campo” deveria ser planejada em conjunto com aqueles que iriam recebê-la, respeitando suas singularidades e necessidades como, por exemplo, a diferenciação do calendário escolar

devido as questões climáticas que atinge o campo , ou como bem expressa Caldart (2002, p. 18),

[...] uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (grifo do autor).

Ainda, sobre a diferenciação do emprego das preposições “no” e “do” campo, vale citar aqui Silva (2011), que considera o uso do termo educação “no campo” como sinônimo de educação rural devido ao fato do processo educativo estar dissociado da realidade vivida pelos povos do campo, pelo do modelo pedagógico ser o mesmo que utilizado nas escolas urbanas, ou como bem esclarece:

O termo “educação no campo”, também comumente conhecido como educação rural, refere-se a um projeto genérico de educação que é levado ao campo, sem ligação com suas reais necessidades e sem um projeto de desenvolvimento do campo enquanto território de vida; este modelo se insere na lógica de urbanização e industrialização da sociedade, segundo a qual a educação é o centro de formação para as necessidades do mercado e, portanto, a educação do campo fica em segundo plano, já que o ideal de vida é o cidadão (SILVA, 2011, p. 66).

No que se refere ao termo “educação do campo”, Silva (2011) defende que devido a sua criação ter sido atribuída aos participantes do movimento pela Educação do Campo, o mesmo encontra-se ligado ao desenvolvimento de uma proposta educacional gestada por aqueles que moram no campo, levando em consideração a formação dos camponeses.

Neste trabalho, entende-se que assim como é importante que a educação oferecida àqueles que moram e trabalham no meio rural respeite as especificidades da vida do campo e os saberes ali construídos, também é necessário oferecer a essa população as mesmas condições de escolarização dada para quem moram na cidade, permitindo a ela o acesso aos conhecimentos e saberes que foram adquiridos pela sociedade ao longo da sua história.

De acordo com essa concepção de educação, não haveria uma dicotomia entre campo e cidade, já que estes são considerados como partes de uma mesma realidade. Dessa forma, o campo deixaria de ser visto como um mero setor da economia para ser reconhecido como um território onde o mundo do trabalho ocorreria pela interação entre os seres humanos e a terra.

Voltando à questão do Movimento Por uma Educação do Campo, este realizou ainda vários eventos com a finalidade de amadurecer suas ideias e se articular politicamente na defesa de uma proposta de educação concebida pelos participantes.

Em julho de 1998, em Luziânia-GO, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Este evento reuniu todos àqueles que faziam do campo não somente sua moradia, mas também seu lugar de sustento. Para a realização desse evento foram concretizados 23 encontros estaduais com o tema “Por uma Educação Básica do Campo”, em que foi possível analisar as experiências de cada estado em relação a essa modalidade de ensino. Durante as análises feitas pelos participantes no evento principal foi levantada a necessidade de não apenas elaborar uma educação específica para os povos do campo, mas também de transformá-la em política pública (PIRES, 2012).

Dessa forma, pode-se concluir que o objetivo em construir uma Educação do Campo, que vai ao encontro com a realidade e as necessidades das pessoas que ali residem tornou-se uma forma de contrapor, não somente a inércia do Estado na formulação de políticas públicas, mas ao atual modelo de educação desenvolvido nas escolas rurais, que simplesmente reproduz os conteúdos pedagógicos urbanos sem levar em consideração a importância da participação dos povos do campo, além dos integrantes “de movimentos sociais, sindicais e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns, conselho” (PIRES, 2012, p. 95).

Ainda, sobre a I Conferência realizada em Luziânia-GO, devido à riqueza das discussões e das avaliações feitas pelos participantes, foi considerado por eles a necessidade de uma articulação maior, em nível nacional, que pudesse angariar não só recursos para a continuidade do Movimento de Educação do Campo como também acompanhar no Congresso Nacional matérias legislativas de interesse do movimento, como foi o caso da aprovação do Plano Nacional de Educação na época. Com isso, foi criada a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Após o evento nacional, em julho de 1998, as entidades parceiras perceberam que o processo apenas estava começando e que era necessário dar-lhe continuidade. E para isso constituíram a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília. Das diversas reuniões realizadas surgiram iniciativas que foram tomando corpo. Entre elas, por exemplo, uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais, sendo que um já foi realizado em novembro de 1999. (NERY, 1999, p. 8).

A atuação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo contribuiu para que a discussão sobre a melhor proposta destinada ao campo pudesse chegar não só para os educadores, mas também aos movimentos sociais que ainda não faziam parte do

movimento, principalmente a partir da criação do Seminário Nacional de Educação do Campo, em 2002, na capital do país. Na ocasião, os participantes promoveram discussões a respeito de situações discriminatórias como, por exemplo, de gênero, etnia e crença religiosa, vivida pela população do campo, devido à falta da presença do Estado no espaço rural (PIRES, 2012).

A atuação da articulação nacional em prol do Movimento por uma Educação Básica do Campo, junto com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), contribuiu para que algumas conquistas na luta por políticas públicas fossem obtidas como, por exemplo, a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) em 2001.

Outra conquista importante realizada pelo Movimento por uma Educação Básica do Campo foi a inclusão da Educação do Campo nas agendas de governos municipais, estaduais e até mesmo do governo federal devido à pressão realizada por vários movimentos sociais e sindicais que tinham como item em suas agendas de luta as políticas públicas para Educação do Campo.

Novamente, em 2004, na cidade de Luziânia-GO, ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. O nome do evento, que antes se chamava “Por uma Educação Básica do Campo” foi encurtado para “Por uma Educação do Campo”. A mudança de nomenclatura ocorreu devido as discussões que o Movimento Por uma Educação Básica do Campo realizou durante o seminário nacional, demonstrando preocupação com a “necessidade de uma educação que extrapolasse o nível da escola formal e ampliasse as modalidades de educação como direito dos povos do campo” (PIRES, 2012, p. 97).

Assim, pode-se dizer que a luta daqueles que fazem do campo seu habitat e espaço de trabalho deve ocorrer no âmbito das políticas públicas pelo fato de que para eles é primordial que essa população tenha direito ao acesso a uma educação que se vincule às suas necessidades humanas e sociais, além de respeitar sua cultura. Mas, para que isso possa de fato ocorrer, o debate sobre a educação do campo precisa ser pauta nas agendas dos governantes dos diferentes entes federados, sem esquecer que também “é preciso colocar o debate no âmbito geral da educação e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país” (CALDART, 2004, p. 150).

Nesse sentido, o Movimento Por uma Educação Básica do Campo, com o amadurecimento de seus propósitos e suas lutas, transformou-se no Movimento Nacional pela Educação do Campo (MNEC) que vem ao longo de vários governos lutando para que estes incorporem em suas agendas políticas as demandas do movimento (MUNARIM *et al.*, 2009).

A luta do movimento organizado em prol da Educação do Campo tem sido de grande importância para provocar os governos a construir políticas públicas visando a criação de uma educação voltada para o campo, respeitando as peculiaridades de seus moradores.

Dessa forma, entende-se ser importante analisar a construção dessas políticas públicas nos sucessivos governos federais que colaboram para efetivar o direito à educação universal para aqueles que moram no campo, conforme prescrito na atual Carta Magna. Também busca-se compreender como esse direito vem sendo cumprido pelos organismos governamentais.

Assim, no subitem abaixo serão examinados alguns documentos oficiais, além de dialogar com pesquisadores que os têm estudado e avaliado as políticas públicas desenvolvidas nos últimos decênios para a Educação do Campo em nível nacional.

1.3. Construção de políticas públicas para uma educação como direito daqueles que vivem no campo.

Por meio de análises de alguns documentos oficiais busca-se conhecer, neste tópico, as políticas públicas e as ações diretivas voltadas para os camponeses no campo educacional; além de identificar qual a concepção de educação utilizada pelas instâncias executivas no Brasil.

Com o fim do período do governo militar em 1985, com a eleição de um presidente civil, foram revogadas todas as medidas que impediam a população de exercer seus direitos como, por exemplo, participar e organizar-se politicamente, de exercer seu direito de votar, liberdade de expressão e o direito de ir e vir como cidadãos; principalmente com a elaboração da nova Constituição de 1988 (KINZO, 2001).

A elaboração da nova Carta Magna do país permitiu que as propostas e reivindicações defendidas pelos movimentos sociais organizados fossem contempladas no texto constitucional. No entanto, é sabido que de outro lado havia grupos políticos conservadores que defendiam a manutenção de seu *status quo* para assegurar um lugar no novo cenário sociopolítico do país, tentando impedir que o novo Documento Constitucional pudesse refletir os interesses da população como um todo.

Para a educação, a Constituição de 1988 deu um tratamento de destaque ao “incorporar entre os direitos sociais e políticos o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia” (PIRES, 2012, p. 90).

Ademais, explicitou no Texto Constitucional que além da educação ser um direito público, subjetivo, obrigatório entre os quatro aos dezessete anos, ela deve ser ofertada pelo poder público conforme estabelece o art. 208º,

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

(...)¹⁵

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde¹⁶.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Apesar da educação rural não estar citada de forma manifesta, concordamos com Pires (2012) quando a autora reflete que aqueles que moram no campo, por serem cidadãos, também teriam o direito à educação.

Além do mais, quando é avaliada a luta travada pelos defensores da educação, para que essa recebesse o tratamento que foi dado na Lei Maior de 1988, pode-se dizer que a defesa da educação rural foi parte integrante dessa luta mesmo que não tendo a relevância que deveria receber, mas ao tratar a educação como direito de todas e de todos, a educação rural fazia-se presente, ou como diz Munarim (2008, p. 3),

De outro lado, convém evidenciar que estamos falando do mesmo contexto de amplas lutas do “Movimento Docente” no Brasil em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. Se o campo não pontua aí como “questão de destaque”, de toda maneira, está entre o “todos” (grifo do autor).

Após o advento da promulgação da Constituição Federal de 1988, a luta daqueles que vivem no campo contribuiu para a aprovação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), em 1996. A criação desse programa contou com a pressão exercida pelos movimentos sociais do campo que demandavam por uma ajuda financeira do governo em proporcionar uma linha de crédito diferenciada para os pequenos produtores (ROSSATO; PRAXEDES, 2015). Essa reivindicação ocorreu no momento em que a agricultura familiar passava por dificuldades devido ao processo de globalização da

¹⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009.

¹⁶ Idem.

economia, o que tornava uma disputa desleal para os pequenos produtores diante da abertura e integração do comércio brasileiro em relação a outros mercados como, por exemplo, o recém-criado Mercosul.

De certa maneira, o PRONAF colaborou na construção de um projeto educacional voltado para o campo quando em uma de suas diretrizes explicitou o incentivo às experiências desenvolvidas pelos agricultores familiares em relação às questões educacionais, como prescreve a alínea i, § 2º, art. 2º do Decreto 1.949/96,

Art. 2. O PRONAF assenta-se na estratégia da parceria entre os Governos Municipais, Estaduais e Federal, a iniciativa privada e os agricultores familiares e suas organizações.

[...]

§2º. As ações do Programa orientar-se-ão pelas seguintes diretrizes:

[...]

i) estimular e potencializar as experiências de desenvolvimento, que estejam sendo executadas pelos agricultores familiares e suas organizações, nas áreas de educação, formação, pesquisas e produção, entre outras. (BRASIL, 1996b).

Ainda, no ano de 1996, houve a aprovação da nova LDBEN de nº 9.394, em 20 de dezembro. Apesar de regulamentar os princípios e os objetivos da Educação Nacional não apresentou novidades frente aos desafios modernos da educação, mantendo-se atrasada com sua visão educacional conservadora, e assim contribuindo com a elite ao manter sua hegemonia como bem coloca Demo (2012, p. 67):

A nova LDB, na verdade, não é inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação (Demo, 1995c). Introduz componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina a visão tradicional, para não dizer tradicionalista. A Lei reflete, aí, nada mais do que a letargia nacional nesse campo, que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. É difícil fugir da constatação de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do staus quo.

Apesar da luta realizada pelos movimentos sociais ligados a educação e ao campo, entre eles o MST, suas reivindicações não foram incorporadas no texto da LDBEN aprovada pelo Congresso, já que o substitutivo ao projeto inicial proposto pelo então deputado Jorge Hage (PMDB) e defendido pelo Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito não foi votado.¹⁷

¹⁷ O projeto de LDBEN aprovado em 1996 foi o do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que sofreu várias alterações em seu texto, principalmente por sugestões do Ministério da Educação. No entanto o relator José Jorge (PFL-PE) manteve grande parte das propostas feitas pelo senador, não incorporando as proposições

No que se refere à educação rural, a LDBEN de 1996 apresentou no Capítulo II – Da Educação Básica, a heterogeneidade sociocultural do campo para fins educacionais e o direito à igualdade e à diferença sinalizou que aos poucos a educação desenvolvida no meio rural se desvinculasse das influências do paradigma urbano educacional.

Por outro lado, ao tratar da oferta de educação básica para os moradores do campo, ao invés de ter apresentado uma proposta de educação elaborada de acordo com as especificidades do meio rural, foi indicado que a oferta seria *adequada* às singularidades da vida no campo, como se pode observar no art. 28º:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996a, grifos nossos).

Contudo, nas escolas rurais até hoje, a educação ofertada não tem sido desenvolvida de forma que seus elementos constituintes levem em consideração a realidade do campo, apresentando uma incongruência com o que está estabelecido no artigo supracitado, como bem expressa Ribeiro (2000, p. 3),

As diferentes leis que têm conferido as diretrizes e bases da educação brasileira não contemplam a especificidade do meio rural e do agricultor familiar. Mesmo a flexibilidade curricular, prevista nas leis 4.024/61 e na atual 9.394/96, não consegue sair do papel devido à força com que se impôs uma cultura de organização do ano letivo e das férias, segundo a escola urbana.

Sobre isso, nota-se que as escolas localizadas no meio rural apresentam algumas peculiaridades em relação ao público que atende. Muitas das vezes ocorre uma rotatividade por parte das famílias dos alunos que buscam trabalho nas lavouras. Outro ponto importante refere-se ao acesso a estes estabelecimentos de ensino na época das chuvas. Geralmente, pelo fato das estradas serem de terra, estas ficam em condições precárias para transitá-las, o contribui para o aumento do não comparecimento dos alunos às aulas.

Assim, por causa dessas e outras especificidades que dão as escolas do campo uma identidade própria, esta deveria estar presente nos projetos político-pedagógicos das mesmas, de forma que fossem contemplados conteúdos curriculares e propostas metodológicas adequadas as necessidades dos estudantes, juntamente com uma organização escolar que possa, por exemplo, ajustar o calendário escolar as condições climáticas e também as fases do ciclo agrícola.

De acordo com autores como Rossato e Praxedes (2015), Pires (2012) e Henriques *et al.* (2007) a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Lei nº 9.424, promulgada em dezembro de 1996 e da Emenda Constitucional nº 14, aprovada em 12 de setembro do mesmo ano, tornaram-se um importante instrumento de apoio para uma educação comprometida com as necessidades daqueles que vivem no campo ao direcionar recursos financeiros aos municípios a fim de proporcionar a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, mesmo que os recursos destinados fossem de acordo com o número de alunos matriculados, além de considerar algumas modalidades de ensino em que o custo fosse maior, as escolas rurais foram contempladas, mas não conseguiu promover melhorias nas mesmas, já que elas se encontravam em total abandono.

Em 2001, a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo viu ser aprovado no Congresso o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2001 a 2010 que gerou descontentamento nos integrantes do MNEC. Isto pelo fato da educação do campo não ter tido o mesmo *status* de modalidade de ensino como foi a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação tecnológica e profissional e até mesmo a educação indígena (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Ainda, sobre o PNE 2001-2010, o Ministério da Educação, na época, não permitiu que o MNEC pudesse contribuir com o documento por meio de inclusão de suas propostas. Dessa forma, a elaboração do PNE 2001-2010 pode ser considerada como uma ação unilateral que excluiu a participação dos maiores interessados no assunto referente à educação do campo. Com isso, as propostas referentes ao campo, que constaram no PNE 2001-2010, foram avaliadas como incapazes de responder às necessidades vividas pelos povos do campo por manter uma visão do paradigma da educação urbana o que, de certa forma, contribuiu para a exclusão daquela população ao direito universal ao acesso a um ensino de qualidade que respeitasse as singularidades do meio rural. Ou como bem esclarece Munarim (2009, p. 58):

Todo o pouco que o PNE [de 2001] propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo,

seja porque são metas insuficientes, seja porque é o antípoda da qualidade por eles requerida. Aliás, a despeito do Movimento de Educação do Campo, naquele momento, contando com o apoio explícito da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a que, no plano internacional elabora políticas educacionais às nações que a compõem, o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, aparente, preconceituosa e afirmadora das desigualdades sociais no campo, que sempre embasaram as políticas educacionais brasileiras.

De acordo com essa premissa, nota-se que o PNE 2001-2010 trouxe nas suas diretrizes, metas e estratégias o ranço da educação rural em que via-se o campo apenas como um espaço onde ocorria o agronegócio, a agropecuária e o latifúndio; não concebendo o meio rural como um local onde havia pessoas que residiam, trabalhavam e estudavam, mantendo suas identidades culturais.

Assim, analisando o texto do PNE 2001-2010, em relação às diretrizes para o ensino fundamental, foi estabelecido que na proposta de ampliação de quatro séries regulares, isto se daria em substituição às classes isoladas unidocentes¹⁸, levando-se em conta as particularidades de cada região e as questões sazonais. Para conclusão dessa diretriz, o PNE, nos itens 15 e 16 propunha como metas:

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.

16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas (BRASIL, 2001a).

Os responsáveis pelo PNE 2001-2010 buscavam substituir as classes multisseriadas, típicas do modelo da educação rural pelo regime seriado, porém, sem promover uma educação que respeitasse tanto a cultura como os saberes construídos pela população rural e, dessa forma, estavam trazendo para o campo o modelo da escola urbana.

Devido à visão dos técnicos do governo vir de encontro ao pensamento dos integrantes do MNEC, Miguel Gonzalez Arroyo, em sua palestra sobre A Educação Básica e o Movimento Social do Campo, na parte sobre as estruturas escolares inclusivas, questiona:

Que estrutura escolar dará conta dessa educação básica do campo? Esta questão é fundamental. Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa escola rural multisseriada, aliás, nem se falava multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não cometam este disparate.

¹⁸ Refere-se a organização escolar em que numa mesma sala de aula existem alunos de diferentes idades, série ou ano escolar.

Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estrutura seriada urbana e não teria sentido que na hora que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e nós não podemos transferir esta loucura para o campo. Por favor, não transfiram isto para o campo (ARROYO, 1999, p. 26-27).

Desse modo, segundo a citação acima, é um equívoco valorizar a escola urbana em detrimento da escola rural, quando para o autor, o modelo educacional urbano também está sendo questionado quanto a sua eficácia. Para o campo, torna-se necessário um modelo de escola que consiga ver em seus alunos premissa de que são sujeitos de direitos, que leve em consideração a história de vida de cada um e também as lutas do campo. Se a escola rural não corresponde aos anseios daqueles que vivem nesse meio, a escola urbana, por ser, antes de tudo, seletiva e excludente, não consegue acompanhar a dinâmica desse espaço.

Em relação ao objeto de estudo desta tese, o PNE 2001-2010 não fez alguma menção sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Sobre a modalidade de ensino Educação Especial, o PNE apresentou diretrizes, objetivos e metas que se relacionaram com outras modalidades como, por exemplo, Educação Tecnológica e Profissional; além das etapas de ensino da educação básica e a educação superior. No entanto, ao propor objetivos e metas genéricas para a Educação Especial, o PNE não contribuiu para a melhoria do atendimento de alunos PAEE que residem no campo, pois deixando de levar em conta as particularidades daqueles que moram no meio rural, apresentou uma visão urbanocêntrica da realização dos serviços dessa modalidade de ensino.

Rossato e Praxedes (2015) ao analisar os objetivos e metas para o ensino fundamental, em relação à oferta do transporte escolar na zona rural como facilitador do acesso de alunos e professores, denunciam que esse fato contribuiu para o fechamento de várias escolas rurais. Isto ocorreu devido ao processo de nucleação utilizado de forma inadequada, o que permitiu a concentração de alunos de escolas rurais pequenas em escolas urbanas e até mesmo em outras escolas rurais de maior porte. Com isso, escolas menores eram levadas ao encerramento de suas funções educativas. Mesmo que para isso, os alunos nucleados fossem transportados por vias sem asfaltamento e por longos trajetos; não esquecendo os veículos que muitas vezes eram “inadequados e sucateados” (p. 47).

Esse posicionamento dos autores sobre a influência do transporte escolar no fechamento de escolas rurais é fortalecido com a pesquisa realizada por Ferreira e Brandão

(2012) ao analisar que o fechamento de escolas rurais começou a ocorrer a partir de 1990, após a criação do Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE, por meio da Portaria Ministerial n. 955 de 21 de junho de 1994¹⁹ e do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE através da Lei n. 10.880 de 9 de junho, de 2004²⁰. Os autores verificaram que com os programas houve um grande investimento no transporte, o que não ocorreu na mesma proporção em relação às escolas rurais. Por meio de dados estatísticos, eles constataram que:

A análise dos dados indica que entre os anos de 2002 e 2010, houve o fechamento oficial de 9,43% das escolas localizadas no perímetro rural. Entre 2002 e 2009, houve um aumento de mais de cem por cento no número de alunos transportados rumo aos centros urbanos, passa de 3.913.318 alunos em 2002, para 8.098.191 alunos no ano de 2009. No período entre 2003 a 2010, houve o fechamento autorizado pelos governos, de 2,8%, ou seja, 18.230 escolas públicas localizadas no meio urbano. Fica evidente uma política de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo (FERREIRA; BRANDÃO, 2012, p. 8, grifo nosso).

Quando se leva em consideração legislações que asseguram as crianças e os adolescentes o direito ao acesso à escolarização próxima de suas residências, como é o caso do Estatuto da Criança e do adolescente, no item 5 do art. 53²¹, percebe-se que o processo de nucleação vai de encontro aos direitos dos educandos que residem no meio rural. Isso, sem falar que ele também entra em contradição com as Diretrizes da Educação do Campo, de acordo com a homologação da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, pois no item II do art. 15º é explicitado que:

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I – (...)

II – as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (BRASIL, 2002a).

¹⁹Para maiores informações acesse: PNTE (Programa Nacional de Transporte Escolar). Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/pnte-programa-nacional-de-transporte-escolar/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

²⁰Para maiores informações acesse: PNATE – Portal do FNDE. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/pnate>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

²¹ Vide Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

No entanto, houve problemas no processo de fechamentos de escolas rurais com a aprovação da Lei Federal 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou o art. 28º da LDBEN aprovada em 1996, acrescentando o seguinte parágrafo único:

Art. 28 [...]

PARÁGRAFO ÚNICO: O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014b).

Ainda, sobre a questão do transporte escolar e o fechamento de escolas, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2/2008 houve uma proibição tanto em relação ao processo de nucleação como também sobre o deslocamento de alunos do ensino infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, pois eles deverão ser atendidos nas próprias comunidades rurais. Somente seria permitido, excepcionalmente, o deslocamento intracampo de alunos dos cinco anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, para que o deslocamento ocorresse, a comunidade interessada deveria participar na escolha da escola e o trajeto realizado a pé pelos alunos deveria ser feito em menor distância. Caso fosse por transporte escolar, o percurso deveria ser em menor tempo e espaço considerando o caminho residência-escola.

Mediante as situações discutidas em relação ao PNE 2001-2010, entende-se que ao invés de contribuir para a construção da Educação do Campo, delineada pelos integrantes do MNEC, o referido documento terminou alimentando a discriminação em relação às escolas do campo com os fechamentos das mesmas por meio de ações de governadores e prefeitos sob a anuência do governo federal. Sem contar que o PNE 2001-2010 não conseguiu superar o modelo educacional precarizado das escolas urbanas que, de acordo com Fernandes (2002), é uma concepção que se entranhou nas políticas educacionais destinadas àqueles que residem no campo.

Ainda, sobre o ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, aprovou o Parecer n. 36 de 04 de dezembro de 2001 fixando as orientações para a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). O referido documento teve sua homologação pelo MEC em março de 2002, contribuindo para a aprovação da Resolução n. 1 em 3 de abril de 2002.

Um aspecto importante da Resolução n. 1 de 2002 foi dar identidade à educação a ser desenvolvida nas escolas rurais ao definir quem são seus usuários e seus modos de vida.

Apesar de delimitar o que é rural e o que é urbano não deixou para trás a noção da totalidade, como bem expressa a relatora do Parecer n. 36 de 2001 no CNE/CEB ao definir que:

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002b).

As DOEBEC se baseiam na proposta de uma educação inclusiva, ao propor um ensino que leve em consideração o respeito à diversidade cultural, às diferenças e aos princípios da política de igualdade por meio de uma gestão democrática contribuindo, assim, para o desenvolvimento da cidadania.

No art. 2º da Resolução n. 1 de 2002 há uma referência sobre a necessidade das escolas do campo adequarem seus projetos institucionais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as diversas modalidades de ensino da educação básica, entre elas a educação especial, como se pode ler:

Art. 2º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002a).

Se comparada com o PNE 2001-2010, a Resolução n. 1 de 2002 começa a apresentar um avanço em relação à interface Educação Especial e Educação do Campo, o que não existia no PNE 2001-2010. Contudo, alguns estudos realizados sobre o assunto como, por exemplo, o de Maruyama (2009) e Munarim (2009) apontaram para o fato de que a efetivação dessa resolução encontrou barreiras, sendo que até mesmo o próprio MEC, sob o comando do então ministro Paulo Renato, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), desconsiderou as próprias DOEBEC.

A mobilização do Movimento Nacional pela Educação do Campo (MNEC) foi decisiva para o surgimento de uma nova concepção de educação que contribuiu para a construção da Educação do Campo, principalmente por meio das provocações junto ao poder público na criação de uma legislação voltada para o processo de escolarização daqueles que residem no campo.

Assim, como fruto do trabalho de mobilização e pressão por parte do MNEC junto ao governo federal foi criada em 2004, dentro da estrutura organizacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC). Dessa forma, a educação do campo foi assumida pelo Ministério da Educação. Com esse ato, a organização da educação do campo passou a ser parte de um órgão federal que reconheceu não apenas as demandas, como também as necessidades e singularidades dos moradores do campo em relação a sua escolarização (HENRIQUES *et al.*; 2007).

A partir da criação do Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, a SECAD integrou-se com a Secretaria de Educação Especial; passando a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, com isso, a CGEC, agora chamada de Coordenação-Geral de Políticas de Educação do Campo, ficou vinculada à Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais²².

Com os reconhecimentos da Educação do Campo como uma modalidade de educação e a identidade das escolas do campo pelo governo federal, as lutas do MNEC por uma política nacional de educação do campo continuaram. Assim, com a mobilização da Articulação Nacional por uma Educação do Campo algumas conquistas foram materializadas na forma de programas, projetos e ações da SECAD como, por exemplo, de acordo com Henriques *et al.* (2007) podemos citar:

- a) **Saberes da Terra:** Programa criado pelo Governo Federal em dezembro de 2005 a fim de melhorar a escolarização de jovens e adultos agricultores familiares, por meio da educação de jovens e adultos (EJA), proporcionando-lhes um certificado de escolaridade correspondente ao ensino fundamental, além de uma qualificação social e profissional. Após dois anos esse programa foi integrado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) composto por quatro modalidades sendo: Projovem Campo; Projovem Urbano; Projovem Trabalhador e Projovem Adolescente.
- b) **Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo:** A elaboração de um plano sobre a formação daqueles que trabalham com a educação do campo em nível nacional sempre foi uma reivindicação dos educadores das escolas do campo. Essa proposta gerou programas como: o Programa de Apoio à Formação

²²Com o Decreto n. 10.195 de 30 de dezembro de 2019, a SECADI foi extinta. Dessa forma, a Educação do Campo ficou vinculada à Coordenação-Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo, que por sua vez faz parte da Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, que pertence a atual Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Para maiores informações acesse: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>.

Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) com o propósito de apoiar projetos de cursos de licenciatura relacionados à Educação do Campo, valorizando esse modelo de educação, e ofertados por instituições de ensino superior, dentre elas as Universidades Federais e os Institutos Federais. Os cursos estão voltados para a formação de educadores para os anos finais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio e ofertados nas escolas rurais. Outro programa é o Programa Nacional de Educação do Campo, caracterizado por um conjunto de ações que visam dar sustentação aos sistemas de ensino dos entes federados na implantação das políticas públicas de educação do campo. Sua atuação ocorre em quatro segmentos sendo: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Infraestrutura Física e Tecnológica.

- c) **Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo:** Durante o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo que aconteceu em Brasília, de 19 a 21 de setembro de 2005, foi criado o Fórum Virtual de Pesquisa em Educação do Campo com objetivo de fomentar, por meio de uma rede virtual, o debate e a articulação entre os pesquisadores que realizam pesquisas em relação à educação do campo.
- d) **Apoio à Educação do Campo:** Apoio técnico e financeiro destinado a implementar melhorias do ensino nas escolas campesinas com preferência para aquelas que ministram o ensino fundamental, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas próprias da educação do campo.

Dessa forma, no campo das políticas públicas, foram criadas algumas iniciativas para a formulação de programas e ações com a finalidade de fortalecer o modelo de educação que vai ao encontro com o pensamento do MNEC. Porém, para que possa ocorrer uma mudança significativa na realidade de vida daqueles que moram no campo seria imprescindível que tais propostas não ficassem apenas no “papel”, mas que fossem efetivamente executadas.

No processo de luta pela consolidação da Educação do Campo como políticas públicas podem ser destacados outros documentos de grande valor. Entre eles estão a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008, e o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A referida Resolução, ao estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios voltados para construção de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, colaborou para o burilamento das DOEBEC. Assim, no seu art. 1º pode-se observar um aperfeiçoamento na definição sobre educação do campo e identificação para quem essa educação foi pensada:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008a).

Para assegurar o atendimento à população definida, no parágrafo 1º do próprio artigo foi atribuída a responsabilidade aos quatro entes da federação. Com isso, o planejamento e a execução desse atendimento deveriam levar em consideração a colaboração entre si, “como forma de promover a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da Educação Básica” (BRASIL, 2008a, Art. 1º, §1º).

Em relação à interface Educação Especial e Educação do Campo, quando comparadas as Resoluções CNE/CEB n. 1/2002 e CNE/CEB n. 2/2008, nota-se que esta última apresenta um avanço ao determinar que os sistemas de ensino devem desenvolver esforços para o atendimento de alunos PAEE que residem no campo, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular, conforme expressa o parágrafo 5º do art. 1º:

Art. 1º. A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

[...]

§ 5º. Os sistemas de ensino adotarão providências para que crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008a).

O Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 refere-se à Política Nacional de Educação do Campo e traz no seu art. 1º o propósito da política de educação do campo, além de definir os responsáveis pela sua execução, como mostra o texto abaixo:

Art. 1º. A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010b).

Ainda, no mesmo Decreto também se faz referência aos conceitos de população do campo, ampliando os tipos de pessoas de acordo com suas relações de subsistência com o meio rural, e traz de forma detalhada, geograficamente, o que seriam as escolas do campo segundo o texto abaixo.

Art. 1º. [...]

§ 1º. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010b, grifos nossos).

Outro ponto que chama atenção no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 é o fato de que a educação do campo apenas aconteceria se o poder público, por meio de programas, projeto e ações, assegurasse condições em relação à formação de professores capacitados, estrutura material e de insumos pedagógicos, tecnológicos entre outros; como deixa claro o parágrafo 4º do art. 1º:

Art. 1º. [...]

§ 4º. A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010b).

Assim, de acordo com o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 que além de explicitar quem são os indivíduos cuja educação do campo contemplaria, mas também em que tipo de escola era aconteceria e quais os princípios que as regeriam, pode-se concluir que os preceitos da política nacional de educação do campo estariam, de certa forma, formulados (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Em 25 de junho de 2014, com a promulgação da Lei n. 13.005, o PNE 2014-2024 foi aprovado e com ele a política de educação do campo foi reconhecida com a valorização das DOEDEC que foram construídas sobre a influência dos movimentos sociais do campo. Como exemplo de reconhecimento pode-se citar a determinação da elaboração dos planos educacionais pelos estados, distrito federal e municípios, os quais devem considerar em suas estratégias a garantia das reivindicações por parte dos movimentos sociais do campo ao longo

de suas lutas por uma educação voltada para o meio rural que não fosse excludente, mas sim inclusiva, respeitando as necessidades e singularidades do modo de vida daqueles que moram no campo (BRASIL, 2014a).

Algumas metas contidas no PNE 2014-2024 também demonstram a valorização da educação do campo, como é o caso da Meta 8 sobre a elevação da escolaridade média para 12 anos, no mínimo, dos indivíduos de 18 a 29 anos que ali residem, durante os 10 anos de vigência do PNE (BRASIL, 2014a). Essa meta tem a sua relevância se for observado que a escolaridade média desses indivíduos não passava de 7,9 anos em 2013 (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Nas metas e estratégias colocadas pelo PNE 2014-2024, a Educação Especial figura de forma transversal em relação aos níveis de Educação (Básica e Superior), além de interagir com as demais modalidades de ensino. Em relação à interface Educação Especial e Educação do Campo, no quadro 2 abaixo são citadas as metas e estratégias contempladas.

Quadro 2 - Metas e estratégias referentes à interface Educação Especial e Educação no Campo do Plano Nacional de Educação - 2014. (Continua)

Metas	Estratégias
(2): Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	(2.6): Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.
(3): Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	(3.7): Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.
(4): Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	(4.3) Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Brasil, 2014a

Quadro 2 - Metas e estratégias referentes à interface Educação Especial e Educação do Campo do Plano Nacional de Educação - 2014. (conclusão)

Metas	Estratégias
<p>7): Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb</p>	<p>7.26) Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa.</p> <p>(7.27) Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.</p>
<p>15): Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do capítulo art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>(15.5) Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Brasil, 2014a.

Assim, nota-se que de acordo com o PNE 2014-2024 houve uma preocupação por parte do governo com a universalização do acesso e permanência pela população PAEE na escola, como pode ser observado na meta 4. Para o cumprimento dessa meta, em relação à população do campo, foram propostas estratégias que envolvem:

- a) Implantação de salas multifuncionais nas escolas do campo;

- b) Formação continuada para professores que trabalham com o AEE nas escolas do campo.

No entanto, a proposta de universalização do acesso à escola para a população do campo PAEE pode parecer uma utopia se levar em consideração que vários outros indivíduos na faixa dos 4 a 17 anos, não pertencentes a esse grupo, ainda encontram-se fora da escola (CURY, 2005; SILVA JÚNIOR; FELÍCIO, 2015).

Outra meta para a educação de forma geral, mas que de certa forma está relacionada com a interface Educação do Campo e Educação Especial, foi a de número 7 ao referir-se à melhoria na qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Para a execução da meta em relação ao público PAEE residente no campo destacou-se duas estratégias que se caracterizam por:

- a) Oferta da educação bilíngue;
- b) Desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para a escolarização nas escolas do campo e comunidades indígenas e quilombolas;
- c) Disponibilização de materiais didáticos específicos aos alunos PAEE.

Também foi previsto no atual PNE a necessidade e a importância da formação profissional dos educadores das escolas no campo, tanto que a meta 15 preconizou a colaboração entre os entes federados para que a política nacional de formação dos profissionais da educação ocorresse de acordo com o art. 61º da LDBEN de 1996. Como estratégia para a realização da meta, em relação àqueles que trabalham nas escolas do campo e também na educação especial, foi proposto o investimento na formação dos trabalhadores da educação a fim de terem condições de lidar com as especificidades da Educação do Campo.

Com isso, no atual PNE ao considerar em suas metas e estratégias ações específicas para a escolarização no campo, atenderam-se algumas das reivindicações dos movimentos sociais que lutaram e ainda lutam por uma Educação do Campo, contribuindo de alguma forma para o fortalecimento de sua Política.

A construção de uma política pública educacional, mesmo que seja bem delineada e formulada não é suficiente por si mesma para sua efetivação, pois o mais importante é a luta que se trava para efetiva-la e que realmente consiga produzir avanços no processo de escolarização dos alunos.

O processo de formulação de uma política pública na área da educação pode sofrer influência de entidades financeiras tanto em nível internacional como do próprio país, além do próprio governo que busca direcioná-la de acordo com seus objetivos. Esses, muitas vezes de forma descontextualizada do atual modelo educacional, têm provocado nos educadores,

gestores escolares, pais e alunos, ou seja, os mais interessados sobre o assunto, sentimentos de frustração por verem que suas propostas quase nunca são acatadas.

Isso ocorre pelo fato de que segundo a lógica neoliberal, o sistema econômico dos países capitalistas é mediado pelo mercado mundial e seus interesses é que ditam as regras de funcionamento dos demais sistemas.

No que se refere à atual política de educação especial brasileira, como já foi dito anteriormente neste texto, observa-se que ela vem sendo construída de acordo com a visão neoliberal da mercantilização dos direitos básicos à medida que essa política sofre interferência de agências de financiamento como o Banco Mundial e até mesmo do FMI, que “não apenas formulam condições para empréstimos, mas também atuam paralelamente ao Estado como implementadores de reformas educacionais” (TIBOLA, 2014, p. 50).

Sobre os aspectos levantados acima em relação à construção de políticas públicas de educação, Ball e Mainardes esclarecem que:

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudanças do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Entretanto, ao se referir à política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não se pode deixar de lado o papel do Estado como um dos principais atores na sua elaboração, pois o Estado

[...] é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política –, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Neste texto, políticas públicas são compreendidas como o resultado da ação do Estado na implantação de um projeto de governo por meio de ações e programas que têm como foco setores da sociedade, buscando a diminuição das desigualdades construídas ao longo do

processo ontológico do ser humano, como consequência das relações de produção na sociedade capitalista, por meio da facilidade ao acesso de bens sociais.

Dessa forma, quando se propõe analisar as políticas públicas sociais implementadas por um governo, faz necessário compreender a concepção de Estado e políticas sociais que dão sustentabilidade às ações e programas a serem executados em uma sociedade. Assim, de acordo com Hofling (2001), pode-se conceituar Estado, governo e políticas públicas e políticas sociais como:

[...] é possível se considerar Estado como um conjunto de instituições permanentes — como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente — que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. [...]

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre o capital e o trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001, p. 21).

O interesse em pesquisas sobre políticas educacionais tem demonstrado um crescimento, porém, ainda é uma área em que há “certa escassez quanto à acumulação de conhecimentos” (OLIVEIRA; MUÑOZ PALAFOX, 2014, p. 422).

Outro aspecto importante em relação aos trabalhos desenvolvidos na área de políticas públicas, e dentre elas a educação, está o fato da escolha do referencial epistemológico por parte do pesquisador.

Para alguns autores como Triviños (1987), a incoerência na adoção de correntes de pensamento conflitantes entre si, levando a um ecletismo, tem sido observado em alguns trabalhos.

Nesse sentido, é importante apresentar o uso do referencial epistemológico utilizado pelo pesquisador, principalmente por desvelar o seu comprometimento político-ideológico diante do objeto de estudo.

Assim, de acordo com Tello e Almeida (2013, p. 17),

Com essa orientação, o pesquisador assume maior liberdade de eleição de um curso de ação ou de um método determinado, mas paralelamente, maior na responsabilidade (pessoal e profissional) pelas consequências de seu proceder e pelo valor social dos resultados de suas pesquisas.

Dessa forma, acredita-se numa visão dialética da ciência e que os resultados são consequência da produção material do homem, por não existir neutralidade no processo de pesquisa, que o papel do pesquisador vai além do conhecimento dos fenômenos e suas quantificações, tornando-os compreensíveis por meio de leis; mas sim em produzir conhecimento que possa contribuir de forma crítica com a transformação da realidade. (OLIVEIRA; MUÑOZ PALAFOX, 2014).

CAPÍTULO 2

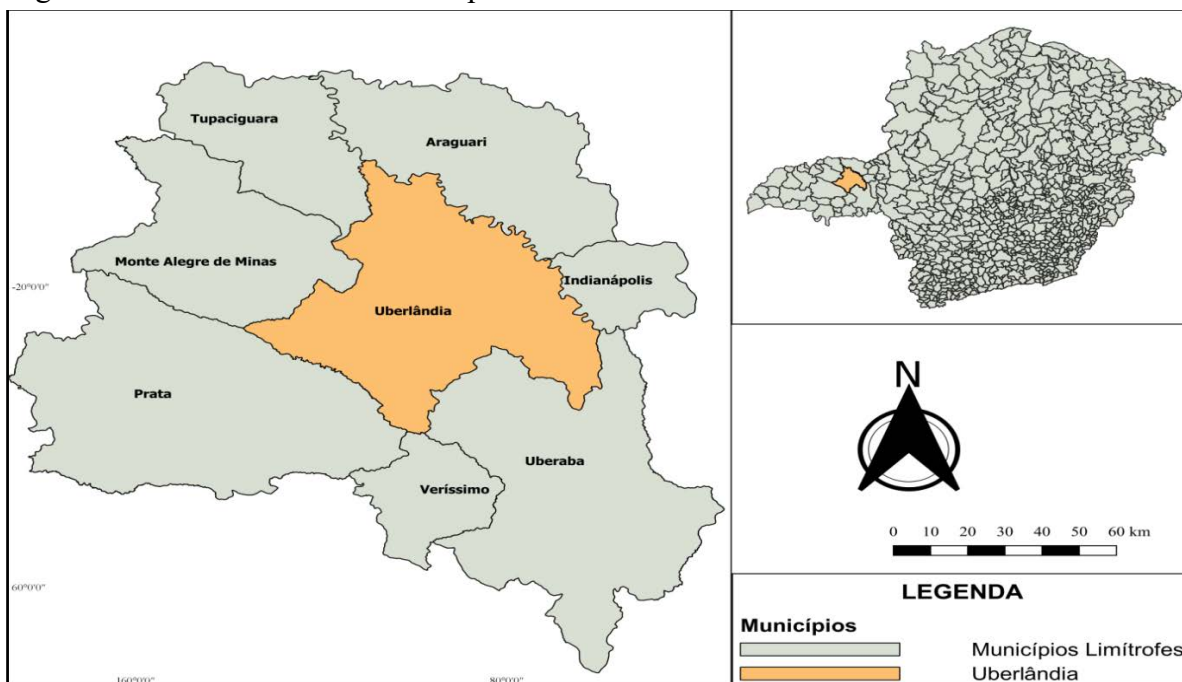
2. A trajetória da educação rural e o surgimento das escolas rurais no município de Uberlândia.

Neste capítulo, propõe-se descrever e analisar a trajetória da Educação Rural e das escolas rurais no município de Uberlândia. Para esse propósito serão feitos alguns relatos sobre a história desse município atendo-se aos aspectos educacionais e populacionais e discutir sobre o papel do poder executivo local na criação das escolas rurais.

2.1. Caracterização do município de Uberlândia.

O município de Uberlândia está localizado no extremo oeste de Minas Gerais, mais precisamente na região conhecida como Triângulo Mineiro, na latitude $18^{\circ}56'38''$ Sul e longitude $48^{\circ}18'39''$ Oeste. Essa região é formada por 35 municípios, sendo que Uberlândia faz limite com Tupaciguara, Araguari, Indianópolis, Uberaba, Veríssimo, Prata e Monte Alegre, conforme a figura 1 abaixo.

Figura 1 - Uberlândia e seus municípios vizinhos.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2020.

O município ocupa uma área de 4.115,82 km², em que sua maior parte, 3.896,82 km², corresponde à área rural, possuindo apenas 219 km² de área urbana.

O município é considerado como uma das cidades-pólo da macrorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Além disso, é considerada a segunda maior cidade do estado mineiro e a trigésima maior cidade do país em número de habitantes²³. Atualmente, de acordo com o último recenseamento realizado em 2010, a população de Uberlândia é de 604.013 pessoas²⁴. Destas, 587.266 (97,23%) residem em área urbana e apenas 16.747 (2,77%) moram na zona rural do município.

O município de Uberlândia está situado na região do cerrado, que se caracteriza pela vegetação baixa e o solo não apropriado para o cultivo da agricultura por apresentar baixa fertilidade; exigindo, dessa forma, correção do solo para o plantio.

2.2. Contexto histórico de Uberlândia e o surgimento das escolas rurais.

A região do Triângulo Mineiro na época das expedições dos bandeirantes (séc. XVII) serviu como rota aos desbravadores que partiam de São Paulo para outras regiões no interior da Colônia. Nessa época, a região onde está localizada a cidade de Uberlândia era conhecida como o Sertão da Farinha Podre.

Essa denominação se deu devido ao fato de que durante as expedições dos bandeirantes a região era usada como local onde os alimentos eram armazenados quando se dirigiam a outros territórios, como o que deu origem ao estado de Goiás.

Como os exploradores levavam muito tempo em suas viagens, ao retornarem a região onde estavam estocados seus alimentos, parte deles já havia entrado em estado de putrefação. Entre os alimentos utilizados a farinha era o que perecia mais rapidamente. Assim, esse fato foi responsável pela origem do nome Sertão da Farinha Podre²⁵.

Por volta do ano de 1807, com a notícia da saída dos índios Caiapós da região, esta começou a ser explorada por pessoas em busca dos filões auríferos, principalmente nas áreas altas do rio Abelha, hoje conhecido como rio Araguari. Assim, fundaram o Arraial do Desemboque. Com o declínio da mineração e a ascensão do ciclo econômico do café, o

²³ Vide ranking do IBGE em 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>. Acesso em: 25 nov. 2018.

²⁴ Vide população segundo IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/23/27652?detalhes=true>. Acesso em: 25 nov. 2018.

²⁵ Vide: Paisagens de uma região em transformação: o Sertão da Farinha Podre. Disponível em: http://www.academia.edu/28339812/Paisagens_de_uma_regi%C3%A3o_em_transforma%C3%A7%C3%A3o_o_Sert%C3%A3o_da_Farinha_Podre. Acesso em: 25 mar. 2019.

Arraial começou a estreitar suas ligações com São Paulo, pois “seu grande potencial agrícola se afinava com a realidade paulista” (UBERLÂNDIA, 2019, p. 10).

Em 1830, João Pereira da Rocha e sua família se instalaram na Sesmaria São Francisco, que logo depois foi adquirida juntamente a outras terras por Felisberto Alves Carrejo²⁶. Essas terras deram origem a quatro fazendas sendo elas: Olhos D’Água, Lage, Marimbondo e Tenda, esta última de propriedade de Felisberto.

No ano de 1835, Felisberto Alves Carrejo, em sua propriedade conhecida como Fazenda da Tenda, instalou a primeira escola. Devido à falta de livros e cartilhas para que os alunos pudessem estudar, o próprio Felisberto confeccionava as chamadas Cartas de Mão, que nada mais eram do que “livros” manuscritos usados na alfabetização das crianças (SILVA, 2008).

Além do fato da Fazenda da Tenda ter tido a primeira escola, aos poucos se transformou no povoado conhecido como Arraial de Nossa Senhora do Carmo de São Sebastião da Barra de São Pedro. No ano de 1888, mais precisamente no dia 7 de junho, o arraial foi elevado à categoria de Vila. No mesmo ano, por meio da Lei n. 4.643, de 31 de agosto, foi criado o Município de Uberabinha, formado pelas freguesias de São Pedro de Uberabinha, sede do novo município, e de Santa Maria (UBERLÂNDIA, 2019).

Com a aprovação da Lei Estadual n. 23, em 24 de maio de 1892, a sede do município de Uberabinha foi elevada à categoria de cidade. Assim o município passou a contar com os distritos de Uberabinha e Santa Maria. Porém, no ano de 1923 passou a fazer parte do município o distrito de Martinópolis, sendo uma parte desmembrada do distrito-sede. Seis anos depois, mais especificamente em 19 de outubro de 1929, pela Lei Estadual n. 1.128, o município e o distrito-sede mudaram de nome para Uberlândia. Em 1943, o município passou a ser formado por cinco distritos: Uberlândia (distrito-sede), Cruzeiro dos Peixotos, Martinésia, Miraporanga (antes era conhecido como Santa Maria) e Tapuirama, permanecendo esta constituição até os dias de hoje (UBERLÂNDIA, 2019).

No que se refere à questão da educação rural no município de Uberlândia, as escolas rurais, até a década de 1970, foram constituídas pedagogicamente por salas multisseriadas e unidocentes. Além de apresentarem infraestrutura precarizada, já que a prefeitura se responsabilizava apenas pela abertura e funcionamento dessas escolas, fornecia e realizava o pagamento de recursos humanos para o trabalho pedagógico. Os gastos com material didático, hospedagem de professores, cessão de espaço para construção das escolas e até mesmo a

²⁶ Em 1964, foi reconhecido como sendo o fundador da cidade.

reforma de alguns prédios escolares ficavam a cargo dos fazendeiros (LIMA, 2013; SILVA, 2008).

O período entre as décadas de 1930 e 1940 pode ser caracterizado por um grande aumento de escolas rurais no município, quando houve um acréscimo de 23 escolas de uma década para outra, segundo a tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Número de escolas rurais entre as décadas de 1930 e 1940, Uberlândia-MG.

Ano	Número de Escolas
1930	7
1941	24
1947	30

Fonte: Elaborada pelo autor com base em: O ensino rural (1947).

Assim como ocorreu em outras partes do país, essa expansão rural foi favorecida com a implantação do ruralismo pedagógico que, como já discutido no capítulo anterior, teve como objetivo a fixação do homem no campo para conter o avanço do êxodo rural que crescia no país. Como estratégia para tal finalidade estava a ampliação do acesso à escola rural, por meio de construção de novos estabelecimentos escolares nas zonas rurais e a adequação das suas propostas pedagógicas às particularidades e necessidades daqueles que viviam no campo.

No município de Uberlândia, a reverberação desse movimento foi matéria até mesmo em alguns jornais locais, por meio de artigos que exaltaram a importância da escola rural, pensada de acordo com a realidade vivida pelos rurícolas e que satisfizesse as suas necessidades. Um exemplo foi a matéria escrita no periódico “A Escola Rural”, em 1936, que para o seu autor:

A escola rural deve contribuir para que a população da faixa a que serve adote novos processos de trabalho agrário, dedique-se à cultura dos vegetais próprios da zona [rural], estabeleça sistemas de cooperativismo, ponha diuturnos os conselhos da higiene elementar, para que a saúde do trabalhador rural não corra os perigos que o álcool, as endemias e verminoses representam permanentemente. (...) a escola rural deve encaminhar suas atividades de modo a despertar na criança o sentimento de nobreza do trabalho agrário, como o que estará contribuindo para fixá-la ao meio rural que vai se despovoando assustadoramente (FLEURY, 1936, n. p.).

Da mesma forma que o ruralismo pedagógico nas demais regiões do país não conseguiu resultados concretos, na proposta de adequar a natureza escolar de acordo com as necessidades reais daqueles que viviam no campo, em Uberlândia não foi diferente. Como

exemplo desse fracasso na educação rural do município, em um artigo intitulado “A biblioteca e a Imprensa na Escola Rural”, publicado no jornal Diário de Uberlândia em 1936, na visão do autor:

... a escola rural é simples luxo de expressão com que, entre nós, se batizou a escola isolada, que funciona nas fazendas. Ela só é rural porque funciona no campo, e defronta a miséria do campo. Mas é urbana, pela mentalidade de seu titular, pelo seu horário, pelo seu programa, pelas suas finalidades. Eles não percebem que cada escola é um organismo típico, que deve atuar em função das necessidades mesológicas. (FAGUNDES, 1936, n.p).

Na década de 1940, de acordo com a tabela 1 acima, é possível observar, entre os anos de 1941 e 1947, que foram construídas seis novas escolas na zona rural de Uberlândia, chegando ao ano de 1947 com um total de trinta escolas rurais no município.

Uma possível explicação para a continuação da ampliação do número de escolas até 1947 seria o fato de que em Uberlândia, como também em outras regiões interioranas do país, a produção agrícola ainda demonstrava-se relevante para a economia brasileira, até o final da década de 1950, quando o processo de industrialização começou a crescer (LIMA, 2013). Com isso, a escola rural fazia-se ainda necessária para a escolarização dos rurícolas que na sua maioria residiam nas fazendas, apesar de a população rural começar a diminuir em relação à urbana na década de 1940, como mostra a tabela 2 abaixo. Mas o número de residentes rurais era ainda considerável.

Tabela 2 - Evolução da população rural e urbana entre 1940 a 2010, Uberlândia-MG.

Ano	Total	Urbana	%	Rural	%
1940	42.179	22.123	52,45	20.056	47,55
1950	54.874	35.799	65,24	19.185	34,96
1960	88.282	71.717	81,24	16.565	18,76
1970	125.706	111.466	89,00	13.240	11,00
1980	240.961	231.598	96,11	9.363	3,89
1990	366.729	357.848	97,58	8.881	2,42
2000	500.488	488.270	97,56	12.218	2,44
2010	604.013	587.266	97,23	16.747	2,77

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Censo Demográfico do IBGE/SIDRA (1940-2010).

O surgimento de novas escolas rurais continuou ao longo dos anos, porém, de acordo com pesquisas realizadas junto aos jornais de circulação na década de 1950, entre eles o “Correio de Uberlândia”, foi possível averiguar no artigo “O Ensino Rural”, do então Prefeito

Renato de Freitas, que as escolas rurais caíram no esquecimento pelo poder executivo municipal, passando a funcionar de forma precária, conforme descrito abaixo:

Verificamos que si [sic passim'] ainda possuimos algum ensino rural em nosso município, nós o devemos mais á dedicação de alguns professores rurais, e á boa vontade de alguns fazendeiros, de que mesmo aos poderes governamentais. Estes, até hoje, tem-se limitado a criar algumas escolas mais no sentido político do que nas necessidades reais do ensino. Na verdade, podemos dizer que a maioria de nossas escolas rurais estão situadas sem obedecer a qualquer plano previamente traçado e ainda mais em prédios que muito mal atenderiam ás condições necessárias á uma simples casa de despejo. E si isto não bastasse, temos ainda que notar, que estes cômodos já por si mesmos tão deficientes não contam com os móveis e utensílios necessários para atender ao mínimo exigido ao seu funcionamento mais ou menos normal. Carteiras em número inferior ao necessário, muitas vezes sem ter sequer um pote para guardar água necessária aos alunos e professores e quase sempre sem instalações sanitárias. (FREITAS, 1955, n. p).

A questão da precariedade de infraestrutura material e pedagógica em relação às escolas rurais foi uma situação que perdurou por vários anos. Na maioria das vezes, a criação e instalação de uma nova escola na zona rural do município eram realizadas com a participação dos fazendeiros. Estes participavam como colaboradores do poder público ao ceder o espaço em suas terras para a construção de estabelecimentos de ensino e de alojamentos para a instalação dos professores.

Como exemplo desse tipo de parceria, encontramos um artigo escrito no “Jornal de Uberlândia”, na década de 1930, no qual é possível perceber a ação por parte de um fazendeiro em construir um estabelecimento de ensino em sua propriedade conforme demonstra o recorte abaixo:

O sr. José Gonçalves, porém, tomando em consideração o estado verdadeiramente lamentável da escola de sua fazenda, tomou a incumbência de construir um prédio e oferecê-lo à Prefeitura para nele funcionar a escola. Tal prédio que está sendo edificado com todos os requisitos de uma boa higiene e conforto deverá estar concluído dentro de poucos dias e, imediatamente, será entregue a Prefeitura. (As escolas rurais, 1935).

Sobre a questão da moradia dos professores, estes moravam nas fazendas, sendo que alguns residiam nas próprias casas dos fazendeiros, outros, principalmente os casados, moravam em residências próximas às escolas quando não eram geminadas com as escolas, segundo a fala de Silva (2008, p. 11) abaixo:

Todos os professores moravam na roça. Quando solteiros moravam com algum fazendeiro, quando casados tinham sua residência próxima à escola ou até mesmo acoplada à escola. Havia boas residências e boas escolas (no

sentido de novas, bem arejadas), mas sempre sem condições higiênicas e inadequadas e insuficientes para o ensino.

Em relação à questão administrativa e pedagógica das escolas rurais também foi possível observar que faltavam condições necessárias para o ensino. Os professores careciam de apoio técnico-pedagógico por parte daqueles que administravam a educação pública no município. Os docentes, além de não possuírem material pedagógico necessário para a realização do seu trabalho, não tinham um planejamento curricular para seguir, acabavam ensinando de forma aleatória e o que achava importante. Isso fica muito claro na fala de Silva (2008), citada a seguir:

Em plena década de 60, as escolas rurais eram exatamente como descrevi acima, com a diferença de que o serviço de educação só dava assistência pessoal às áreas que produziam resultado político. Com relação à administração do ensino, não havia nenhuma. Os professores lecionavam o que queriam, vinha à cidade fazer compras e receber salários no dia que queriam, não possuíam material específico e necessário; continuava não havendo filtros²⁷ nem privadas nas escolas. (SILVA, 2008, p. 10).

De acordo com a citação acima, chamou a atenção o fato do poder público municipal ter-se preocupado somente com as escolas situadas na zona rural que poderiam, de alguma forma, transformar-se em dividendos eleitorais, visto que nem todas as escolas rurais estavam localizadas em áreas onde a quantidade de habitantes pudesse resultar em votos na época das eleições, pois:

Normalmente, eram localidades nas quais os fazendeiros não dispunham de muitos recursos e, por conseguinte, não poderiam contribuir para o financiamento das campanhas políticas. Além disso, por não serem grandes proprietários de terra, não exercendo, portanto, o poder oriundo da riqueza, era quase inexistente sua capacidade de influência sobre seus agregados e/ou demais habitantes da região. Nesse sentido, seus votos não se consubstanciavam na garantia do voto dos seus funcionários, vizinhos e/ou familiares, e, provavelmente por isso, as escolas existentes em suas terras permaneciam relegadas ao abandono. (LIMA, 2013, p. 217).

Assim, de acordo com a afirmativa acima, a escola rural no município de Uberlândia, apesar de ser um local onde permitia aos rurícolas o acesso ao conhecimento, representava para os políticos da cidade uma moeda de troca em que a pouca assistência dada pelo poder público somente chegava às escolas situadas em regiões em que se podia retribuir com votos para os candidatos às eleições majoritárias e proporcionais no referido município.

²⁷ Recipiente para armazenar água filtrada a fim de serem utilizadas pelos alunos e o próprio professor.

As situações de descaso com as escolas rurais no município de Uberlândia, descritas acima, também foram observadas em outros municípios do estado de Minas Gerais. Como exemplo, pode-se citar o trabalho de Fortes (1993) que pesquisou 12 escolas rurais no período de 1918 a 1939, localizadas em diferentes regiões de Minas Gerais. Como resultado, a autora percebeu que apesar da existência de uma legislação de ensino do Estado, quanto à regulamentação e ao funcionamento do ensino rural, a fiscalização estadual era precária e “tal preocupação não estava, de maneira geral, acompanhada da garantia de condições para o funcionamento adequado das escolas” (FORTES, 1993, p. 91).

Ainda, de acordo com Fortes (1993), as escolas pesquisadas, além de terem apresentado condições precárias quanto às instalações, também houve negligência por parte do poder público com a formação do professor e com sua autonomia em relação à organização do trabalho docente. Sobre esse último fato, de acordo com a pesquisadora, o Estado, de alguma maneira, utilizou-se da pretensa autonomia pedagógica para “transferir aos professores das escolas rurais toda a responsabilidade em relação à educação” (p. 91).

Além disso, ainda segundo Fortes (1993), assim como nas escolas rurais de Uberlândia, durante o processo de instalação das escolas pesquisadas pela autora, juntamente com a indicação política de seus professores, essas instituições escolares tornaram-se fonte de votos nas mãos de políticos.

Até o início da década de 1970, ainda ocorria não só a precarização das escolas rurais como também do ensino ofertado por elas. O número de escolas, que havia chegado a 51, diminuiu para 37 na mesma década. Além da diminuição do número de estabelecimentos de ensino na zona rural, o quadro de educadores contava com 38 professores leigos e 24 com alguma formação (UBERLÂNDIA, 1972).

Segundo Silveira (2019), durante a gestão do Prefeito Virgílio Galassi (1971-1973)²⁸ as escolas rurais passaram por uma reforma de infraestrutura com ampliação e melhoria das instalações, o que permitiu a melhoria no trabalho em termos administrativos e pedagógicos, sem falar no aumento do número de profissionais da educação. Também foi observado investimento na capacitação dos professores e no acesso dos alunos ao material escolar de forma gratuita. Além disso, ocorreram novas construções de escolas na zona rural, aumentando para 50 estabelecimentos de ensino.

Contudo, ainda de acordo com Silveira (2019), esta esclarece que o relatório no qual as informações acima foram obtidas contradiz-se em relação à melhoria das instalações, pois

²⁸ Prefeito eleito pelo Partido da Aliança Renovadora Nacional - ARENA.

quando o documento descreve cada uma das escolas é possível observar as condições precárias para execução das atividades escolares.

Na década seguinte, ao assumir a Prefeitura de Uberlândia, Zaire Resende (1983-1988)²⁹ deparou-se com os problemas de infraestrutura em relação às escolas rurais. Além disso, havia várias crianças pertencentes à faixa etária da educação escolar obrigatória que não tinham acesso à escola pelo fato da procura ser maior que a oferta de vagas na época. Ademais, a maioria dos alunos tinham dificuldades ao acesso escolar, visto que a distância entre as escolas e suas moradias era um obstáculo (SILVEIRA, 2019). Essas situações demonstravam a falta de políticas públicas por parte do poder executivo municipal em tentar enfrentar os problemas existentes.

Como forma de enfrentamento dos problemas vividos pelas escolas rurais no município de Uberlândia foi proposto o projeto de Nucleação Rural no ano de 1983. Segundo a entrevista do então secretário de Educação e Cultura, o senhor Nelson Bonilha, a nucleação contribuiria para a qualidade do ensino ofertado aos alunos, com a extinção das salas de aula multisseriadas, além do aumento na oferta de novas séries escolares, chegando até a 8ª série (EDUCAÇÃO, 1983).

Para garantir a permanência dos alunos nas escolas foi instituído o transporte escolar que contribuiu para a redução da distância entre as moradias dos alunos e as escolas-núcleos. Também houve a preocupação do poder público municipal em oferecer aos educadores rurais cursos, seminários e encontros pedagógicos no sentido de contribuir com a formação pedagógica dos mesmos.

Um aspecto importante do processo de nucleação das escolas rurais foi a oferta de disciplinas escolares, que de alguma maneira vieram ao encontro da realidade dos camponeses, como é o caso de aulas sobre práticas agrícolas para os alunos de 7ª e 8ª séries, além de cursos profissionalizantes que poderiam ser frequentados na própria escola. Contudo, esses projetos não foram “capazes de gerar um movimento de transformação contínuo da realidade rural no município, haja vista observarmos que à medida que passaram os anos, esses projetos foram sendo abandonados” (MARUYAMA, 2009).

O processo de nucleação das escolas rurais em Uberlândia não foi algo isolado, ele começou a ocorrer em todo o país desde o ano de 1976, chegando a Minas Gerais nos anos de 1983. Silveira (2019) esclarece que a proposta de nucleação escolar no território brasileiro se inspirou na experiência norte-americana, que como consequência estava relacionada às

²⁹ Prefeito eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB.

mudanças socioeconômicas vividas nos Estados Unidos, tendo como exemplo a urbanização e a industrialização.

Assim, a urbanização e a industrialização, em nosso país, contribuíram com o êxodo rural ao atrair os rurícolas para as cidades. Com isso, a fixação do homem no campo tornou-se necessária, mas era indispensável que a população rural tivesse acesso à escola a fim de adquirir escolaridade que a tornasse mão de obra com alguma qualificação para ser aproveitada tanto nas indústrias agrícolas como também na agricultura mecanizada (SILVEIRA, 2019; BEZERRA NETO, 2016).

Apesar do processo de nucleação das escolas rurais em Uberlândia ter começado no segundo ano de gestão do Prefeito Zaire Rezende, somente na segunda gestão do então Prefeito Virgílio Galassi (1989-1992)³⁰ foi concretizado.

Pode-se dizer que com o processo de nucleação escolar no meio rural sucederam-se algumas melhorias para as escolas, pois para atender os propósitos da nucleação foi necessária a construção de novas escolas ou a reforma de prédios já existentes, visto que, como já comentado anteriormente neste capítulo, as escolas estavam precarizadas. Por outro lado, o processo de nucleação não deixou de ser utilizado como “propaganda política” (PASTORIO, 2015, p. 60).

Com o processo de nucleação das escolas rurais efetivado, houve uma redução significativa no número de escolas rurais, pois quando no início da execução do projeto de nucleação escolar no meio rural, o número de estabelecimentos de ensino era de 31 e ao final o quantitativo de escolas permaneceu em 13 instituições de ensino (SILVEIRA, 2019; MARUYAMA, 2009).

Atualmente, a rede municipal de ensino fundamental é composta por 53 escolas, sendo 41 na zona urbana e 13 na zona rural. Também possui 25 escolas de educação infantil, com 15 delas localizadas no distrito-sede e 10 na área rural do município³¹.

Ainda, há o Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, que compõe a rede municipal de educação. Esse estabelecimento foi criado pela Lei n. 8.376, de 23 de julho de 2003³², com o propósito de oferecer o atendimento à pessoa PAEE com grave

³⁰ Nesta gestão, Virgílio Galassi foi eleito pelo Partido Democrático Social – PDS. O partido foi fundado em 31 de janeiro de 1980, sendo o sucessor da extinta ARENA.

³¹ Fonte: Relação das escolas municipais no município de Uberlândia. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 22 out. 2019.

³² Fonte: Lei municipal nº 10.549, de 17 de agosto de 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2010/1054/10549/lei-ordinaria-n-10549-2010->

deficiência intelectual, deficiência múltipla, transtorno global do desenvolvimento; além de promover a formação continuada dos profissionais que trabalham na área.

Por último, como órgão integrante da Secretaria de Municipal de Educação, existe o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (CEMEPE), que promove a capacitação de professores e trabalhadores na área da educação de todas as escolas da rede.

De acordo com a Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação³³ não existe um órgão próprio para gerir as demandas das escolas rurais. Elas estão estruturadas dentro do quadro geral das unidades de ensino urbanas do município, seguindo as mesmas diretrizes administrativas e pedagógicas, o que tem contribuído para a hegemonia de uma educação urbanocêntrica na zona rural.

Em 2015, na gestão do Prefeito Gilmar Machado³⁴ (2013-2016), de acordo com a Lei Municipal n. 12.209, de 26 de junho de 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência para o decênio 2015-2025. Entre as suas diretrizes, metas e estratégias, a escolarização da população rural foi contemplada de forma que suas singularidades foram respeitadas. Como exemplo, no quadro 3 abaixo, é mostrado algumas das metas e estratégias relacionadas à educação voltada para aqueles que residem no campo.

Quadro 3 - Metas e estratégias do PME 2015-2025 do Município de Uberlândia para a zona rural. (Continua)

Meta/Diretriz	Estratégia
<p>Meta 2) Fomentar a educação inclusiva, cidadã e democrática para alunos da zona urbana e rural.</p> <p>- Diretriz I Qualificação de tempos e espaços educacionais da Educação Básica.</p>	<p>1) Implementar e efetivar, em escolas públicas de Educação Básica da Rede Municipal, projetos educativos, esportivos e culturais, em horários extras e intraturnos e nos finais de semana, priorizando os bairros de maior vulnerabilidade social, educação do campo e escolas de zona rural.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Uberlândia (2015).

[dispoe-sobre-o-campus-municipal-de-atendimento-a-pessoa-com-deficiencia-e-revoga-a-lei-n-8376-de-23-de-julho-de-2003](#). Acesso em: 22 out. 2019.

³³ Fonte: Lei municipal n. 12.619, de 17 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2017/1261/12619/lei-ordinaria-n-12619-2017-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-revoga-a-lei-delegada-n-44-de-5-de-junho-de-2009-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 out. 2019

³⁴ Prefeito eleito pelo partido dos Trabalhadores para a gestão 2013-2016.

Quadro 3 – Metas e estratégias do PME 2015-2025 do Município de Uberlândia para a zona rural. (Conclusão)

Meta/Diretriz	Estratégia
<p>Meta 2) Fomentar a educação inclusiva, cidadã e democrática para alunos da zona urbana e rural.</p> <p>Diretriz IV: Respeito às peculiaridades inerentes à Educação do Campo.</p>	<p>(1) Incentivar a criação de conteúdos curriculares, em forma de projetos direcionados aos estudantes da zona rural, qualificando-os para os trabalhos inerentes aos diversos setores da economia agrária, bem como favorecer a autonomia, com vistas a motivá-los a permanecerem, com qualidade de vida, na zona rural.</p> <p>(2) Oferecer, no contraturno, projetos permanentes que contemplem conteúdos e assuntos referentes às práticas agrárias, por meio de parcerias com instituições específicas das políticas públicas agrárias.</p> <p>(3) Estabelecer parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM - e outros órgãos públicos, empresas, escolas, outras redes e outros equipamentos sociais, para realização de projetos em políticas agrárias.</p> <p>(4) Reorientar o currículo escolar para incluir conteúdos inerentes à Educação do Campo.</p>
<p>Meta 3: Garantir acesso, permanência, conclusão e elevar a qualidade social da Educação.</p> <p>Diretriz VII: Promoção, em parceria com o Estado, da Qualidade do Ensino Médio.</p>	<p>(1) Fomentar parceria com o Estado de Minas Gerais, visando garantir vagas para os alunos concluintes do 9º ano, principalmente daqueles advindos da zona rural.</p> <p>(2) Estabelecer convênios com o Governo do Estado, visando garantir transporte escolar de qualidade, com conforto e segurança, que também atenda alunos com deficiências, com o suporte de um acompanhante, sempre que necessário; para os alunos e profissionais da zona rural e de bairros sem número suficiente de vagas, que estejam cursando o Ensino Médio, inclusive nas modalidades EJA e de Ensino Profissionalizante.</p> <p>(3) Estabelecer parceria com o Estado, visando à criação de turmas de EJA para o Ensino Médio, utilizando espaço físico das escolas da zona rural, para atender os estudantes.</p>
<p>Meta 5: Garantir a formação continuada, em serviço e em rede, e condições de trabalho no processo permanente de valorização dos trabalhadores da educação.</p> <p>Diretriz I: Formação inicial e continuada.</p>	<p>(22) Criar possibilidade de acesso dos alunos da zona rural a projetos desenvolvidos na zona urbana, disponibilizando transporte.</p> <p>(27) Criar, no CEMEPE, o Núcleo de Educação do Campo, com a finalidade de oportunizar formação específica aos trabalhadores que atuam na zona rural.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Uberlândia (2015).

De acordo com o quadro 3 acima, nota-se a preocupação do executivo municipal em promover uma educação direcionada à população rural, já que até o momento não existia levando em consideração as experiências laborais que os rurícolas têm com a terra e as especificidades da vida no campo, conforme estabelecido nas estratégias 2 e 4 referentes à Diretriz IV da Meta 2 do PME 2015-2025. O que, de alguma forma, vai ao encontro do art. 35º da Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica quando expressa que,

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

[...]

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010a).

Outra preocupação importante observada no PME 2015-2025, em relação aos alunos das escolas rurais é com a garantia do acesso, permanência e a terminalidade dos estudos. Nesse sentido, as estratégias 1 e 2, referentes à Diretriz VII da Meta 3, propõem uma parceria com o estado de Minas Gerais a fim de garantir vagas no ensino médio, no ensino profissionalizante e vagas na EJA para os alunos que concluíram o fundamental; além de assegurar, por meio de convênio, o transporte escolar.

Contudo, uma estratégia importante contida no PME 2015-2025 é, sem dúvida, a de número 27 referente à Diretriz I da Meta 5. Ela propõe a criação de um Núcleo de Educação do Campo que terá como função promover a formação específica de professores e demais trabalhadores que atuam nas escolas rurais.

Caso essa estratégia se efetive, a hegemonia do modelo educacional urbanocêntrico vivenciado nas escolas rurais poderá começar a dar lugar a uma educação que valorize a cultura e os saberes daqueles que vivem no campo, já que devido ao fato dos estabelecimentos de ensino rurais, no município de Uberlândia, serem regidos pelas mesmas diretrizes que as escolas urbanas, o processo de escolarização da população rural não leva em consideração as especificidades do cotidiano de seus alunos.

Com a aprovação do PME 2015-2025, este traz em seu texto alguns avanços que vão ao encontro da Política Nacional de Educação do Campo, principalmente com criação de um órgão que será o responsável pela formação continuada de professores e demais trabalhadores das escolas rurais. Espera-se que essa e outras estratégias contidas no documento possam

contribuir para o início de uma discussão sobre a educação que se deseja oferecer à população rural e que esteja alinhada com a Política Nacional de Educação do Campo.

No próximo capítulo será discutido as políticas públicas de inclusão, em especial o AEE, analisando o processo histórico de desenvolvimento dessas políticas na perspectiva da educação inclusiva na rede pública municipal de Uberlândia, incluindo as condições humanas e materiais que permearam esse processo até a atualidade.

CAPÍTULO 3

3. Políticas públicas de inclusão: o caso da Educação Especial e do Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

Na década de 1990, ocorreu o surgimento de um movimento de cunho político-filosófico-educacional baseado nos princípios da Educação Inclusiva, que foi sendo construído ao longo de várias décadas. Como base principal para esse movimento, no ano de 1990, de 5 a 9 de março, em Jomtien, na Tailândia ocorreu a Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais (NEE). Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (BEZERRA, 2016).

Quatro anos depois, entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre NEE, que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das NEE.

Tanto as conferências como também seus documentos elaborados receberam subsídios financeiros de organismos internacionais como a ONU, a UNESCO, além do Banco Mundial. Com a anuência desses órgãos, os documentos se transformaram em referência para todos os países no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas que, de alguma forma, constituíam-se em empecilhos na garantia da universalização do direito à escolarização das pessoas de acordo com a pressuposição de que:

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico [sic] e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, n. p.).

Dessa forma, a proposta da escola comum inclusiva é de se fazer presente como forma de acolher tantos os estudantes com deficiências como também os que apenas apresentavam NEE. Para isso, todos os países signatários das duas declarações acataram, em forma de lei ou de políticas públicas, o compromisso de ofertar de forma universal o acesso à escolarização de suas crianças em escolas regulares, podendo, em casos extremos e sobre fortes motivos, furtar-se a essa responsabilidade (UNESCO, 1994, n. p.).

A inclusão escolar de alunos com limitações que levam a algum tipo de deficiência tornou-se uma preocupação de governantes, universidades e educadores que, por meio de mobilizações políticas junto à sociedade fez com que, no Brasil, fossem criadas políticas

públicas e legislações específicas em prol da causa, entretanto, sem preocupar em provocar mudança na base econômica capitalista que ontologicamente tem sustentado as disparidades socioeconômicas em todo o mundo (BEZERRA, 2016).

Todos os países signatários da Declaração de Salamanca afirmaram em documento o paradigma da inclusão ao defender que a escola deve ser para todos, e que deve proporcionar não só benefícios sociopedagógicos para os alunos, como também contribuir para uma melhor relação custo-benefício da eficácia dos sistemas educacionais dos países que adotarem o modelo de educação baseado na perspectiva da inclusão.

No território brasileiro, a proposta de inclusão escolar foi adotada de forma radical, ou seja, qualquer aluno PAEE passou a ter sua matrícula nas escolas regulares, frequentando classes comuns. No entanto, antes mesmo de o Brasil ser signatário da Declaração de Salamanca, a Constituição Federal de 1988 já trazia no seu art. 208, inciso III que deveria ser disponibilizado aos educandos, de forma preferencial na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado.

Outras legislações foram aprovadas ao longo dos anos, como é o caso da Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica tida como um marco para o processo de inclusão que, de certa maneira, evidenciou a necessidade da escola comum em acolher todos os estudantes, e com isso forçando um novo arranjo por parte das instituições escolares.

Nesse capítulo, em um primeiro momento, serão analisadas as políticas públicas para a educação de pessoas PAEE em nível nacional, por meio da discussão dos dispositivos legais e normativos sobre o assunto. Em um segundo momento, será abordado o serviço de AEE desenvolvido nas escolas rurais do município de Uberlândia, discutindo seus limites e suas possibilidades para a garantia do acesso e permanência escolar de alunos com NEE.

3.1. Políticas públicas de inclusão para a educação das pessoas PAEE no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1988.

Durante a Assembleia Constituinte de 1988, formada para a elaboração da nova Carta Magna, foram realizadas muitas pressões e lutas políticas por grupos e movimentos sociais na tentativa de terem suas reivindicações garantidas no texto constitucional.

Em relação à educação, vários eventos foram promovidos por entidades que defendiam uma educação pública, gratuita e de qualidade, assim como por grupos do setor privado.

Entre esses eventos, foi sediado na cidade de Goiânia, em 1986, dois anos antes da promulgação da Constituição, a IV Conferência Brasileira de Educação. Como produto desse encontro foi produzido uma carta com as reivindicações políticas das entidades participantes. Nessa carta, estavam as propostas feitas pelas entidades que desejavam ser acatadas pelos parlamentares constituintes. Entre as reivindicações contavam uma educação pública e laica e a obrigatoriedade por parte da União em aplicar recursos financeiros somente nos estabelecimentos educacionais públicos (CUNHA, 1991).

Os grupos privados, representados pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, também realizaram seus eventos e elaboraram suas sugestões para que também fossem incorporadas ao capítulo da Educação no texto constituinte.

No que se refere às pessoas com deficiência, estas também tiveram por parte de seus representantes, formados por entidades da área da educação especial, uma reivindicação de propostas que foram endereçadas à assembleia constituinte a fim de que fossem contempladas na nova Constituição. Entre as propostas estavam,

[...] que o país tome consciência da necessidade de inseri-los [pessoas com necessidades especiais] na sociedade a fim de que possam exercer a sua condição de cidadãos brasileiros, iguais em direitos e deveres. Propõe também a emenda que estabelece o fim das formas paternalistas de se ver o problema e denuncia o assistencialismo como crime hipócrita que procura esconder as responsabilidades políticas (MICHILES, 1989, p. 263).

Durante as audiências públicas realizadas na época pela Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, diversas entidades – tanto as que defendiam a escola pública como também as do setor privado – fizeram-se presentes com objetivo de pressionar os parlamentares para que suas propostas fossem acatadas. Dessa forma, o debate se polarizou entre “ensino público *versus* ensino privado”. (SILVA; MACHADO, 1998, p. 65).

O texto sobre a Educação, do Capítulo V da Constituição Brasileira aprovado após uma ampla negociação entre grupos com interesses antagônicos, apresentou algumas conquistas daqueles que defendem a escola pública, entre elas a “gratuidade do ensino público em todos os níveis nos estabelecimentos oficiais, o atendimento em creches de 0 a 6 anos, na gestão democrática do ensino, na autonomia universitária”. (SILVA; MACHADO, 1998, p. 65).

No entanto, a proposta de que apenas as instituições públicas de educação pudessem receber recursos financeiros da União não foi aprovada, permitindo, dessa forma, que entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias pudessem, também, receber dinheiro público.

Segundo Cury (2013), o texto aprovado pela nova Constituição tem como princípio maior tanto a dignidade do ser humano como também a sua constituição como cidadão de direitos, pois

Junto a esses decorrem os direitos de cidadania. As pessoas são titulares de direitos fundamentais, em primeiro lugar, não porque sejam membros de uma sociedade nacional, mas porque, como diria Hegel, o homem tem valor porque é homem, não porque é judeu, católico, protestante, alemão, italiano... (CURY, 2013, p. 18).

A Carta Magna de 1988, ao tratar sobre o direito à educação, faz uma única referência à escolarização da pessoa com deficiência quando, no inciso III do art. 208º, deixa claro que o Estado tem a obrigação de garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³⁵, e que esse atendimento deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em uma primeira análise do artigo, observa-se que o legislador, ao delimitar o público que seria atendido pelo AEE, o restringiu às pessoas que apresentassem alguma limitação ontogenética que levasse a algum tipo de deficiência.

A LDBEN de 1996, ao contrário do Texto Constitucional de 1988, apresentou um avanço ao trazer um capítulo específico sobre a Educação Especial (Capítulo V), além de reconhecê-la como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada de forma preferencial na rede regular de ensino, define-se quem é o público-alvo dessa modalidade ao caracterizá-lo como sendo os “educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”³⁶ (BRASIL, 1996).

Sobre o uso do advérbio “preferencialmente”, tanto no texto constitucional como na LDBEN de 1996, é possível que diferentes grupos de interesse façam suas interpretações segundo a conveniência de cada um. Nesse sentido, a palavra em questão pode levar à compreensão de que a matrícula dos alunos PAEE não é obrigatória nas escolas comuns, podendo ser realizada em classes ou escolas especiais. Em outro entendimento, o advérbio se refere à realização do AEE, que pode ser prestado não apenas nas escolas comuns (NOZU, 2017). Ambos os entendimentos permitem que aja “possibilidade para a criação de sistemas segregados de ensino” (BUENO, 2013, p. 29).

³⁵ Termo utilizado no texto da Constituição Federal de 1988.

³⁶ Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013. Antes dessa nova redação, o público-alvo da Educação Especial segundo a LDB de 1996 era os “educando portadores de necessidades especiais”.

No entanto, ainda sobre o advérbio “preferencialmente”, de acordo com Cury (2005), a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação tem o entendimento de que:

[...] a cerca do termo “preferencialmente” é que há um locus preferível, privilegiado em relação ao outro que só excepcional e justificativamente pode ser utilizado, ouvida a família do educando. A Constituição diz “preferencialmente” e não exclusivamente (CURY, 2005, p. 12).

Contudo, importa ressaltar que a possibilidade existente nos documentos normativos e na legislação sobre o AEE, de poder ser realizado fora da rede pública, em instituições de natureza comunitária, confessional ou filantrópica, permite que a verba pública possa ser aplicada em instituições não públicas. Com isso, a expansão dos serviços de AEE pelos sistemas públicos de ensino estaria em risco. Além do que, o poder público poderia se ver obrigado apenas em garantir para os alunos PAEE a vaga nas classes comuns.

Ainda, sobre a LDBEN de 1996, nota-se uma preocupação do legislador ao propor no art. 59º a garantia por meio dos sistemas de ensino quanto ao currículo, método, recursos e organização específica para atender as necessidades dos educandos PAEE.

No entanto, Nozu (2017) chama a atenção para o fato de o artigo 59º levar ao entendimento, principalmente de professores, de que “atender as necessidades dos educandos” seria levar em consideração as necessidades educacionais especiais (NEE) dos mesmos. O autor esclarece que seria um erro compreender NEE como sinônimo de deficiência, pois:

[...] entendemos que, além das necessidades específicas que podem resultar da condição de deficiência, a atenção a outras necessidades contextuais e socioculturais devem ser observadas no processo de escolarização desses alunos (NOZU, 2017, p. 55).

Essa compreensão é muito importante para os professores que têm em suas salas de aula alunos com limitações ontogênicas que nem sempre levam a uma deficiência propriamente dita, pois muitas vezes esses alunos com dificuldades na aprendizagem, devido ao contexto em que essa é desenvolvida, tendem a ser rotulados como deficientes.

Essa preocupação faz-se presente também na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, quando na alínea a, do inciso I, do art. 5º buscou-se a delimitação do público-alvo, porém, é possível notar uma brecha para que outros alunos também possam ser incorporados pelas políticas de educação especial como é demonstrado abaixo:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b).

Outro ponto importante que a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 chama a atenção é o conteúdo do seu art. 9º ao permitir às escolas criarem de forma extraordinária “classes especiais [...] para atendimento em caráter transitório, a alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001b).

O artigo supracitado contribui para especificar quais seriam os alunos PAEE que poderiam frequentar as escolas especiais, segundo a LDBEN de 1996. Nesse artigo, está determinado que apenas os educandos com limitações ontogênicas e sem condições para realizar suas atividades de vida diária e social com autonomia, necessitando, para isso, de apoio individualizado contínuo, adaptações curriculares e recursos pedagógicos não oferecidos pela escola comum, poderiam usufruir da instituição especializada (BUENO, 2013).

As políticas públicas na área da Educação Especial, assim como o seu ordenamento jurídico, buscam basear-se no paradigma da inclusão, contudo, a legislação permite brechas com a imposição de limites para que algumas situações de segregação escolar aconteçam. Sobre essa afirmativa, na literatura sobre inclusão escolar existem defensores como Mantoan (2003) que condenam qualquer forma de segregação por considerar que, além de discriminação, é uma forma de permitir que seja oferecida a qualquer aluno PAEE uma educação de baixa qualidade, excluindo-o do seu direito de acesso à educação.

Por outro lado, autores como Bueno (2013) têm o entendimento de que para alguns casos específicos, as brechas na legislação permitem que o cumprimento do direito à educação possa ser efetivado por meio de outras formas de escolarização.

Diante dessas posições sobre a política de inclusão praticada no país, nota-se que foi construída uma visão mistificadora de que a escola, sob esse novo paradigma educacional, teria uma força redentora em si mesma de promover a equalização de oportunidades educacionais para todos.

No entanto, o que se percebe é que o modelo de educação baseado na perspectiva da inclusão se assenta numa ideologia hegemônica ao esconder as contradições socioeconômicas e os antagonismos de classes, levando a uma compreensão alienada sobre os reais determinantes que promovem a exclusão em uma sociedade capitalista (BEZERRA, 2016).

Corroborando com a afirmativa acima, Bueno (2013) discute o fato de que no modelo educacional de segregação/integração as causas dos problemas de escolarização eram imputadas aos próprios alunos, e em relação à escola inclusiva esclarece que:

[...] os processos de inclusão escolar parecem seguir o mesmo diapasão, ou seja, os alunos com deficiências passaram a ter o direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas (BUENO, 2013, p. 31).

O fato aqui, não é negar, pura e simplesmente, a importância da prática de um ensino inclusivo em nossas escolas quando estas se propõe a acolher as diferenças, e também fazer valer o direito à educação de qualquer pessoa PAEE, porém, não se pode conviver com uma visão romântica sobre esse modelo de educação. A crítica, aqui, se faz “ao fetichismo e a alienação que perpassam a proposta de educação inclusiva, tal como consentida pelos ajustes do capital. Cada vez mais se automatiza e se mistifica a diferença, a diversidade, a ponto de retratá-las como categorias abstratas” (BEZERRA, 2016, p. 71).

Em 2008, foi elaborado o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Mesmo sem um caráter fático como os documentos legais, caracteriza-se como um documento norteador para os entes da federação na construção de suas políticas públicas na área da Educação Especial.

Nesse documento é possível observar que a única forma de escolarização para as pessoas PAEE é por meio da inclusão no ensino regular. E também traz uma nova definição para a Educação Especial, ao defini-la como sendo uma modalidade de ensino que passa por todos os níveis de ensino e modalidades de ensino, e sua atuação se dá de forma complementar ao ensino regular (BRASIL, 2008b).

Quanto ao AEE, o documento elenca suas funções como “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Assim, define quem são os alunos que poderão receber o AEE como:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são

aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008b).

O documento sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também esclarece quanto às atividades do AEE, que se caracterizam por serem diferentes daquelas praticadas nas turmas comuns do ensino regular, devendo ser complementar/suplementar ao processo de escolarização dos alunos. Dessa forma, os professores que trabalham nos diferentes níveis e etapas de ensino passam a ter que lidar com a diversidade em suas salas de aula ao receberem aluno PAEE.

Sobre as atividades do AEE, o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define as atividades que esse atendimento deve realizar como os “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008b).

As atividades do AEE devem ser realizadas em turno diferente ao da classe comum, podendo ser na própria escola ou em locais conhecidos como centros especializados que realizem esse serviço educacional, e que esse tipo de atendimento busque complementar a formação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar a formação dos alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

O Decreto n. 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial e também sobre o AEE, que por sua vez promove uma reorganização da educação especial ao constituir-se em um serviço de apoio à escolarização com suas diretrizes e ações conforme o paradigma da educação inclusiva; além de destinar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica para o AEE.

De início, o Decreto n. 7.611/2011, em seu art. 1º, deixa claro que o Estado brasileiro tem o dever de oferecer a escolarização das pessoas PAEE de acordo com a perspectiva da educação inclusiva, seguindo as determinações constitucionais e da LDBEN de 1996. Além disso, esclarece que nenhum aluno, devido a sua deficiência, pode ter seu direito à educação negado.

No *caput* do art. 2º do decreto é citado que para garantir os direitos das pessoas PAEE à escolarização, como descrito no art. 1º, deve ser garantido a elas o serviço de AEE como forma de “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, Art. 2º).

Dessa forma, as escolas comuns devem estar preparadas para acolher o aluno PAEE, permitindo a ele fazer valer o seu direito de acesso ao ensino. Para tal, devem ser usados os serviços caracterizados como AEE por meio de recursos “de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente” (BRASIL, 2011, Art. 2º, §1º).

Além disso, deixa claro que esses serviços devem ser considerados como complementar em relação à escolarização dos alunos com deficiência na classe comum e suplementar em relação ao ensino ofertado na classe comum aos alunos com altas habilidades e superdotação.

O serviço de atendimento educacional especializado tem-se constituído como um agente transformador na escolarização das pessoas PAEE. No entanto, a professora do AEE, assim como a professora regente no trabalho com seus alunos com deficiência, não deve se apegar a um “essencialismo biológico”, limitando-se aos aspectos corporais dos educandos para definir suas identidades e capacidades (NOZU, 2013).

No que se refere ao apoio técnico e financeiro que a União prestará aos demais entes da federação, tem como finalidade de incentivar o AEE nos dois níveis de educação, ou seja, na educação básica e na educação superior por meio das seguintes ações:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§1º [...]

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

Um das formas de concretização desse apoio foi a criação do programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por meio da Portaria n. 13 de 24 de abril de 2007. As SRMs tornaram-se o *locus* onde são disponibilizados aos professores os recursos pedagógicos, equipamentos e mobiliários para o desenvolvimento do AEE nas redes públicas de ensino.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, os alunos PAEE têm direito à escolarização em classes comuns do ensino regular, e as escolas deverão registrar suas matrículas no Censo Escolar do MEC/INEP. Concomitantemente à matrícula em turmas comuns, os mesmos alunos deverão ser matriculados no AEE, que por sua vez deverá ser realizado nas SRMs nas próprias escolas ou, então, em Centros de Atendimento Educacional Especializado público ou ligado a instituições comunitárias, religiosas ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Ainda, sobre o AEE, a Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, no parágrafo único do art. 8º, condiciona o recebimento do financiamento da matrícula no AEE de alunos se eles tiverem suas matrículas concomitantemente efetivadas no ensino regular. O que de certa forma, demonstra que o serviço de atendimento educacional especializado não pode substituir a escolarização dos alunos nas turmas comuns da escola regular.

Além disso, o AEE deve fazer parte do projeto pedagógico das escolas de forma que seja prevista sua oferta, de acordo com o art. 10 da Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - cronograma de atendimento aos alunos;

IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - professores para o exercício da docência do AEE;

VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Além da organização do serviço de AEE, outro aspecto importante observado na Resolução CNE/CEB, n. 4 de 2009, é a necessidade da articulação entre os professores do AEE com os docentes das salas de aula comuns. Essa parceria possibilita melhores condições na aprendizagem dos alunos PAEE. Juntamente a isso está a preocupação do relator da referida resolução em promover a formação dos professores do AEE para que possam atuar “com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários” (BRASIL, 2009, Art. 10, Parágrafo Único).

A Resolução CNE/CEB n. 4 de 2011, em seu art. 4º, define a população que pode ser contemplada com o serviço do AEE:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, Art. 4).

Ao definir o público-alvo do serviço de AEE, conforme o artigo 4º acima apresentado, isso pode ser interpretado como um avanço no sentido de endossar que esse público é o mesmo que vem sendo considerado em outros documentos legais como, por exemplo, o Decreto n. 7.611/2011, a própria LDBEN com a reformulação do inciso III do seu art. 4º pela Lei n. 12.796, de 2013 e o documento referente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Por muito tempo, inúmeros alunos sem alguma limitação ontogenética que resultasse em algum tipo de deficiência, mas que apresentavam baixo rendimento escolar devido a dificuldades no processo de escolarização, e dessa forma, não correspondiam ao padrão hegemônico de aluno estabelecido pela escola, eram encaminhados para as classes ou escolas especiais, por apresentarem “necessidades educacionais especiais” que, de acordo com Carvalho (2013, p. 31):

Tal concepção tem sido reforçada seja: (a) pelo uso da já consagrada expressão alunos com necessidades educacionais especiais - extremamente genérica e abrangente; seja (b) pela dicotomia do nosso sistema educacional: ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam atendimento especializado. E, neste caso, a inclusão tem sido

dirigida a estes, na medida em que se diferenciam da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade).

De acordo com as discussões realizadas até o momento sobre as políticas educacionais de inclusão, uma escola comum caracteriza-se como inclusiva quando, ao acolher e valorizar a diversidade humana, representada pelos seus alunos, não permite nem a discriminação como também qualquer prática de escolarização excludente ou segregação em seu interior.

Como forma de proporcionar o acolhimento dos diferentes alunos, respeitando suas peculiaridades ontogenéticas, que nada mais são que expressões da diversidade humana; a formação de professores na área de educação especial recebeu especial atenção nos documentos legislativos e normativos sobre educação especial.

O texto da LDBEN 1996 determina que deve ser assegurado aos alunos PAEE pelos sistemas de ensino, entre outras coisas, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns” (BRASIL, 1996a, Art. 59, III).

No Decreto n. 7.611/2011 é assegurado pela União, aos demais entes da federação, englobando também as instituições não públicas que oferecem o AEE, o apoio técnico e financeiro que contemplam a “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011, Art. 5, § 2º, III).

Como forma de ratificar a importância da formação docente na área da educação especial, determinada pelos documentos legislativos supracitados, a Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, em seu art. 12, deixa claro a necessidade de que, para realizar o AEE, o professor deverá ter além de licenciatura plena, que o habilita para a docência, também uma formação específica para a Educação Especial.

A importância da formação do professor para o AEE tem sua relevância devido ao fato da mudança de perfil desse educador. Este deve ser “o mediador do saber e articulador de experiências que facilitem ao aluno refletir sobre as suas relações com o mundo e o conhecimento” (TIBOLA, 2014, p. 72).

Somado a isso, existe o fato de que o professor de AEE deve incorporar os novos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que possam possibilitar o

desenvolvimento educacional dos alunos PAEE, na sua totalidade, sem ficar preso às suas limitações ontogenéticas.

Nesse sentido, ao renovar a visão de educação dentro da perspectiva da inclusão na escola regular, o seu corpo docente necessita de uma ressignificação quanto ao processo ensino-aprendizagem e na sua formação de educador, preparando-o para o trabalho com alunos PAEE no AEE.

Segundo Tibola (2014), uma das dificuldades encontradas no trabalho com pessoas PAEE, na perspectiva da educação inclusiva, é a formação deficiente dos professores que, juntamente com os obstáculos na falta de estrutura arquitetônica e a escassez de recursos pedagógicos, acabam obstaculizando o direito das pessoas com deficiência a terem uma escolarização de qualidade como cidadãos.

Dessa forma, o processo de inclusão requer, além da organização e estruturação das escolas, uma sólida formação do professor, permitindo-lhe um posicionamento mais crítico e reflexivo da sua atuação diante das situações vividas com seus alunos PAEE na escola, ou como expressa Martins (2008, p. 20-21):

[...] que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim, como da necessidade de refletirem constantemente sobre a prática, a fim de modificá-la quando necessário.

3.2. O serviço de atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Uberlândia, em especial nas escolas rurais.

No ano de 1991, de acordo com Barros (2018), Alves (2015), Buiatti (2013) e Lemes (2012) foi criado o Programa Ensino Alternativo (PEA). Sua criação ocorreu após as reuniões entre as famílias que tinham seus filhos como alunos da educação especial, representantes da SME, equipes de profissionais vinculados à educação especial nas escolas municipais e representantes das escolas especiais. A preocupação levantada nas reuniões era sobre o destino dos alunos, que ao serem desligados das escolas especiais, ou por não adaptarem a elas ficavam sem acesso à escolarização.

Como solução ao problema, foi definida pela SME que o PEA passasse a atender crianças, que por apresentarem algum tipo de deficiência ou dificuldades de aprendizagem, tinham o direito ao acesso escolar negado.

Em 7 de novembro de 1996, por meio da Lei Complementar Municipal n. 157, o então projeto PEA passou a ser reconhecido legalmente e transformou-se em um programa não mais de governo, mas sim de Estado em nível municipal. Dessa forma, passou a ser chamado de Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA), e novos profissionais somaram-se à sua equipe. Entre eles estavam os professores de Braille e de Libras, arteterapeutas e psicopedagogos.

Ainda, durante o ano de 1997, o PBLEA foi reconhecido tanto nacionalmente como internacionalmente. No Brasil, teve o reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência (COORDE).

De acordo com Lemes (2012), o PBLEA foi implantado de início em cinco escolas, sendo que quatro delas eram da zona urbana e apenas uma era da zona rural. A proposta de inserção dos alunos PAEE, na época, era realizada de acordo com o paradigma de integração escolar³⁷.

Os alunos com limitações mais severas como, por exemplo, deficiência múltipla, síndromes neurológicas e deficiência mental de moderada a grave eram encaminhados para as escolas especiais. No entanto, muitos deles com dificuldades no processo ensino-aprendizagem também eram conduzidos para as escolas de educação especial como resultado do processo de segregação e exclusão por parte das escolas comuns.

Em 1998, o PBLEA reduziu o número de escolas atendidas pelo programa, passando de 27 escolas para 12 escolas que possuem o ensino especial. Essa redução ocorreu devido à quantidade de profissionais do programa, que realizavam assessoria junto aos estabelecimentos de ensino da rede municipal não conseguirem suprir a demanda. Juntamente a isso, também estava o fato de que devido à equipe reduzida, o acompanhamento dos casos pelos profissionais corria o risco de perder a qualidade, não conseguindo dar o suporte necessário às escolas.

A saída encontrada foi reduzir o número de escolas atendidas. Para isso, foi realizado um processo de nucleação dos atendimentos realizados pela equipe do PBLEA. Assim, das 27 escolas que antes eram acompanhadas, estas foram restringidas para apenas 12 escolas urbanas, segundo Araújo e Sousa (2006, p. 44):

³⁷ O modelo integracionista serviu como referência para as propostas de educação de alunos durante a década de 1990. De acordo com esse paradigma, busca-se a normalização, onde os alunos para estarem nas classes comuns precisam moldar-se aos padrões hegemônicos estabelecidos pela escola.

[...] o programa Ensino Alternativo ficou restrito a apenas 12 escolas urbanas passando por um processo de nucleação. As escolas que atendiam menos de oito alunos com necessidades educacionais especiais deveriam transferi-los para a escola mais próxima que desenvolvesse o Programa Ensino Alternativo.

Ficou determinado que o ensino de 5ª a 8ª série para alunos deficientes auditivos seria oferecido em escolas que tivessem instrutor e intérprete, os quais ficariam fixos na escola de terça a sexta-feira, pois nas segundas-feiras iriam para o Núcleo do Ensino Alternativo para estudos e encontro com a equipe para discussões sobre o trabalho, sendo o mesmo procedimento para a área da deficiência visual.

Com a nucleação, os alunos com necessidades educacionais especiais das escolas rurais e pré-escolas, seriam considerados “casos isolados”, recebendo a escola apoio do Núcleo para elaboração do plano de intervenção. O curso de supletivo para deficientes auditivos (modalidade de ensino a nível experimental) tinha como objetivo possibilitar o retorno do aluno à escola, assim como recuperar suas defasagens de conteúdo. Em 1998 os alunos do supletivo de 1º e 2º graus foram transferidos para o ensino regular e atendidos na modalidade do Ensino Alternativo.

De acordo com a citação acima é possível perceber que nenhuma escola rural recebeu o Programa Ensino Alternativo como as demais escolas urbanas, elas, caso tivessem algum aluno com “necessidades educacionais especiais” a equipe do PBLEA ajudaria na elaboração do plano de intervenção. De certa forma, apesar do número restrito de profissionais do programa, percebe-se uma diferenciação por parte do PBLEA em relação às escolas rurais.

Em relação à localização do PBLEA, até o ano de 1998 estava situado em um prédio cedido pela Associação de Cegos de Uberlândia. Em 1999, mudou-se para o CEMEPE, ainda sob a coordenação da SME.

Ainda em 1999, com a proposta de organizar administrativamente a Educação Especial no município, a coordenadora do PBLEA, acompanhada de uma inspetora, elaboraram a normativa n. 003 de 1999. O documento não foi levado para consulta aos professores do programa e nem dos que trabalhavam nas escolas do município com educação especial (ALVES, 2015).

No ano de 2000, a equipe do PBLEA realizou uma reflexão e discussão sobre os atendimentos realizados pelo programa e as propostas de política de educação especial baseadas na perspectiva da educação inclusiva, principalmente no que se referia ao AEE. Como resultado, observaram a necessidade de realizar mudanças, já que o tipo de atendimento realizado pela equipe do PBLEA não estava em conformidade com a proposta do AEE. Esse momento levou a equipe do PBLEA e os demais profissionais da Educação Especial a vários questionamentos, principalmente sobre a realização e as metas dessa nova proposta de atendimento (BUIATTI, 2013).

Em 2001, foi criada pela SME a Divisão de Educação Especial, que incorporou o PBLEA à sua estrutura. Por ser responsável pelo programa, além de tomar as decisões e acompanhar o trabalho dos profissionais do PBLEA nas escolas municipais, também assumiu a responsabilidade pela formação dos profissionais da educação especial no município. Assim, nesse mesmo ano ofertou alguns cursos e algumas palestras dentro da perspectiva de inclusão como forma de contribuir para a formação dos profissionais de educação especial. Como bem explica Araújo e Sousa (2006, p. 44):

No ano de 2001, através da Secretaria Municipal de Educação, criou-se a Divisão de Educação Especial, da qual o Programa passou a ser um de seus segmentos. Foi realizado o 1º Ciclo de Palestras do Programa Ensino Alternativo visando buscar subsídios teóricos para reflexões e diretrizes para 2002. O tema central das palestras foi a política mundial de Inclusão.

Em 2001, ocorreu a nucleação de alguns alunos com determinadas deficiências, o que foi interpretado pelos profissionais da educação como uma forma de segregação. No entanto, esse fato foi apoiado principalmente por pessoas com deficiência auditiva que se contrapunham ao processo de inclusão nas escolas municipais, chegando a erguer “a bandeira pelo direito de não incluir a pessoa com surdez no ensino regular”. Essa situação causou certa desconfiança por parte do corpo docente das escolas municipais (BARROS, 2018, p. 130).

Nos anos de 2001 a 2004, segundo Barros (2018), houve por parte do professorado, principalmente o da educação especial, um sentimento de insegurança devido à falta de uma formação continuada.

Apesar de que em 2002, com financiamento do MEC, foi oferecido aos professores o curso de 100 horas sobre deficiências mental e auditiva. Em 2003, ocorreram dois cursos, um sobre Dificuldades de Aprendizagem, com 120 horas de duração, outro para Intérpretes, de 40 horas, e um sobre Deficiência Visual também com 40 horas de duração.

No entanto, Lemes (2012) esclarece que:

No período de 2001 a 2004 os profissionais do PBLEA não contaram com a formação continuada sistematizada, ofertada pela equipe de coordenação. Houve apenas duas edições de cursos financiados pelo MEC. Os cursos ofertados abrangeram estudos referentes às dificuldades de aprendizagem, deficiência mental e deficiência auditiva. (LEMES, 2012, p. 53-54).

Como forma de diminuir essa insegurança, os docentes buscavam nos cursos oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia uma forma de se atualizarem e agregarem novos conhecimentos a sua práxis educativa. Ainda era possível perceber, entre o corpo

docente municipal, grupos que defendiam o modelo de integração escolar e outros grupos que apoiavam e lutavam pela inclusão escolar.

No ano de 2002, ocorreu uma nova nucleação relacionada aos alunos com surdez de 5ª a 8ª série³⁸. A proposta foi incluir todos esses alunos em uma única escola devido à falta de profissionais intérpretes, instrutores e até mesmo professores que dominassem a língua brasileira de sinais.

A nucleação dos alunos com surdez gerou algumas dúvidas em suas famílias. Uma das questões levantadas era em relação ao fato de que muitas famílias residiam distantes das escolas-pólo, pois de acordo com Lemes:

Como o processo de nucleação não é linear, incidiram alguns conflitos tais como insatisfação por parte de famílias oriundas de bairros distantes das escolas, visto que apenas as duas escolas mencionadas [E M Professora Gláucia dos Santos Monteiro e E M Leôncio do Carmo Chaves] matriculavam alunos surdos. Para isso, a SME disponibilizou transporte aos alunos para o traslado residência/escola/residência. Mesmo com a iniciativa de oferecer o transporte, com o tempo outras escolas tiveram que receber alunos surdos devido à existência de inúmeros casos de famílias que não se adequavam ao sistema de nucleação proposto pela SME. A nucleação proposta foi uma alternativa para a escassez de profissionais formados para atuar junto aos alunos surdos, porém reflete uma forma de discriminação e segregação (LEMES, 2012, p. 53).

Em 2005, com a mudança do governo municipal, uma nova equipe foi convidada a ficar à frente do Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA) e coordenar a Educação Especial na rede municipal de ensino. Esta nova coordenação, baseada na perspectiva da educação inclusiva refletida nos documentos legais e normativos, propôs de início uma reestruturação do trabalho adequando-o aos propósitos da política de educação especial disseminada em nosso país.

Segundo Alves (2015), a Educação Especial para a Secretaria Municipal de Educação (SME) ainda tinha uma conotação de projeto, não sendo reconhecida com uma modalidade de ensino de caráter transversal a todos os níveis e a todas as modalidades de ensino, como bem estabelece a LDBEN de 1996.

Ainda em 2005, foi criado o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), que passou a assumir a coordenação da Educação Especial nas escolas municipais, no lugar da Divisão de Educação Especial. Porém, sua criação demonstra um antagonismo em si mesmo, pois:

³⁸ Atualmente estas séries se referem ao 6º e o 9º do ensino fundamental.

[...] o NADH não criou nenhuma lei que a sustentasse em termos de políticas públicas, havendo um descaso por parte das autoridades locais, o interesse em criar mecanismos legais que ancoram com maior representatividade a educação especial, sendo pois, ancorada na lei que configurava o Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA), ou seja, ainda está ancorado nos princípios da vertente integracionista, contrariando as diretrizes propugnadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos. Observa-se, portanto, a ausência de uma política municipal voltada para A educação especial de Uberlândia, mesmo que o município seja considerado uma referência no país quanto à educação inclusiva. (BARROS, 2018, p. 133).

A equipe do NADH é formada por profissionais que possuem formação inicial em cursos de licenciatura plena que os habilitam para a docência, e também possuem formação específica em cursos na área de educação especial, conforme a orientação da Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009. O NADH tem a responsabilidade de responder pelas seguintes atividades:

- Fomentar políticas referentes à educação inclusiva por meio de assessoramento pedagógico e psicopedagógico ao município Polo (Uberlândia) e Municípios de abrangência (ao todo são 17). - Realizar pesquisas, projetos e publicações pertinentes à área; - Atuar no âmbito da avaliação diagnóstica junto às escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia; - Viabilizar a formação e informação aos profissionais da educação da rede Municipal de ensino de Uberlândia; - Realizar diagnóstico, avaliação, intervenção e encaminhamentos. - Oferecer cursos de Braille, Libras e Sorobã para os profissionais da educação e comunidade (BUIATTI, 2013, p. 196-197).

A equipe de profissionais do NADH realiza a supervisão do serviço de AEE nas escolas, orientando os professores por meio de visitas periódicas ou quando necessárias. Também é responsável pela formação continuada dos professores por meio de organização e condução de cursos, palestras, dentre outros.

Durante o ano de 2005, o NADH, seguindo as diretrizes contidas nos documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, e principalmente a LDBEN de 1996, se propôs a rever o público-alvo que seria atendido pelo serviço de AEE nas escolas do município. Até o momento o PBLEA vinha atendendo essa clientela segundo a Política Nacional de Educação Especial de 1994³⁹ (BARROS, 2018; BUIATTI, 2013).

Em 2006, seguindo as recomendações contidas nos documentos legais como a LDBEN de 1996, o Decreto n. 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853 de 1999 e a Resolução CNE/CEB n. 2 de 2001, o público-alvo atendido pelo PBLEA passou a serem

³⁹ A equipe do PBLEA atendia alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção (TDA) e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Com a mudança no atendimento do público-alvo pelo PBLEA, criou-se uma situação de não contentamento por parte do professorado por não saberem qual seria o destino dos alunos com dificuldade de aprendizagem, TDA e TDAH.

Solicitado pela Secretaria Municipal de Educação, o NADH, no final do ano de 2006, elaborou uma proposta de atendimento para os alunos que não faziam parte do público-alvo da educação especial. Com isso, foi criado o projeto Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA). Com a aprovação pela SME, o projeto ADA foi iniciado em 46 escolas de ensino fundamental do município, entre as escolas estavam as da zona rural (LEMES, 2012).

Com a mudança no público-alvo do Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA) e o processo de reorganização de suas atividades, procurando adequar-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o PBLEA passou a ser conhecido como AEE. No entanto, essa mudança de nomenclatura não teve respaldo legal, sendo apenas figurativa.

Com o surgimento do NADH, houve um grande avanço em relação à Educação Especial do município de Uberlândia, principalmente ao adotar a perspectiva da educação inclusiva. Ademais, as diretrizes que embasavam a equipe do NADH nada tinham em comum com o PBLEA. Dessa forma, o NADH, com apoio do setor de inspeção escolar, encaminhou uma minuta de criação da Assessoria da Educação Especial para a SME, mas nunca obteve resposta (ALVES, 2015).

Vale ressaltar que na estrutura administrativa da SMS, na época⁴⁰, já constava outras assessorias como, por exemplo, a Assessoria Pedagógica de Ensino Infantil e Assessoria Pedagógica de Ensino Fundamental. Esse fato, de certo modo, demonstra que apesar de o NADH ser o órgão dentro da SME a desenvolver os serviços de educação especial e de coordenar a formação continuada dos profissionais dessa área, sempre tinha que solicitar o aval da secretaria para qualquer ação desenvolvida, pois não tinha autonomia na tomada de decisões.

⁴⁰ Com a Lei n. 12.619, de 17 de janeiro de 2017, esta estrutura administrativa foi revogada. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2017/1261/12619/lei-ordinaria-n-12619-2017-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-da-secretaria-municipal-de-educacao-revoga-a-lei-delegada-n-44-de-5-de-junho-de-2009-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 jan. 2020.

No ano de 2007, o NADH prosseguiu o seu trabalho de implantar o AEE nas escolas municipais, tanto que nessa época, o número de escolas que receberam o atendimento especializado saltou para 16 escolas. Como requisito para a implantação do AEE foi definido que seria necessário que as escolas contempladas tivessem um número expressivo de alunos PAEE e matriculados em suas turmas comuns. Dessa forma, o NADH demonstrava a coerência com as políticas públicas de Educação Especial em compreender que o serviço de AEE, desenvolvido nas escolas, não substituíria a escolarização dos alunos no ensino regular. Este tinha o caráter complementar para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar para os educandos com altas habilidades e superdotação (ALVES, 2015).

Ainda, no ano de 2007, a cidade de Uberlândia, devido à sua experiência exitosa na área da Educação Especial, foi reconhecida pelo MEC como uma cidade polo para 17 cidades da região, com a incumbência de ser multiplicadora do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” como parte do curso direcionado à formação de gestores e educadores. Essa responsabilidade ficou mais uma vez a cargo do NADH (BARROS, 2018; ALVES, 2015; BUIATTI, 2013).

Alves (2015) destaca em seu trabalho sobre o AEE na rede municipal de educação de Uberlândia, que apesar das conquistas e êxitos no trabalho realizado pelo NADH, um dos grandes problemas enfrentados foi, sem dúvida, as dificuldades atitudinais de alguns profissionais diante de novos desafios com o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais devido a suas limitações ontogenéticas inseridos nas salas de aula comum; fato que tem provocado nos professores a revisão de suas práxis pedagógica.

Entendemos que o trabalho educacional dentro do paradigma da inclusão requer transformações não apenas de práticas pedagógicas, mas de compreensão de que as diferenças humanas são formas de expressão da condição humana. Assim, torna-se importante rever não só os valores e crenças, mas também a disposição psicológica a respeito daquilo que é diferente e estranho para nós, já que:

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui seus alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Dessa forma, o trabalho com alunos que possuem deficiências e outros com transtornos globais do desenvolvimento pode causar um estranhamento por parte do

profissional que realiza o AEE, dentre outras coisas devido à falta de uma formação adequada que lhe transmita segurança e conhecimento de como realizar as intervenções necessárias sem promover ações estereotipadas e excludentes com os alunos.

Em 2011, com o propósito de atualizar a Instrução Normativa SME 002 de 2008 sobre o funcionamento da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia, o NADH, com a colaboração de alguns inspetores, começou o processo de reelaboração do documento.

Dessa forma, no CEMEPE, foram realizadas reuniões entre os representantes de cada escola e o NADH, juntamente com os inspetores para a discussão do texto normativo anterior e, com isso, a criação de um novo documento, que ficou conhecido como Instrução Normativa SME n. 001 de 2011.

Respeitando o ordenamento jurídico atual sobre o assunto, principalmente em relação ao Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional, a Instrução Normativa n. 001 de 2011 destaca o AEE como um serviço oferecido na Educação Básica, definindo sua clientela de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, contida na Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009.

Assim, a Instrução Normativa n. 001 de 2011 traz que:

Art. 2º A Educação Especial tem por finalidade promover e garantir a educação de crianças, jovens e adultos por meio do Atendimento Educacional Especializado - AEE com atenção para a diferença humana. Parágrafo único. O Atendimento Educacional Especializado – AEE é parte integrante da educação básica.

Art. 3º Considera-se público-alvo da Educação Especial:

I – alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – alunos com transtornos globais do desenvolvimento – TGD: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – alunos com altas habilidades/superdotação – AHS: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade) (UBERLÂNDIA, 2011, p. 5).

A Instrução Normativa n. 001 de 2011, baseada na Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, promoveu a organização e a estruturação do serviço de AEE na rede municipal de educação

de Uberlândia, estipulando a carga horária e o número de vezes que cada atendimento seria realizado por semana, conforme o art. 10, §3º da Instrução Normativa:

Art. 10 [...]

§ 3º A carga horária semanal do aluno no AEE será distribuída em módulos de 50 (cinquenta) minutos, não excedendo a 04 (quatro) módulos semanais, exceto em caso de alunos com surdez, cegueira e TGD, que ocorrerá de acordo com suas necessidades, incluídas as áreas pedagógicas, de psicomotricidade e arteterapia, pensamento, percepção, memória e linguagem, LIBRAS, Braille e Soroban, quando necessário, observando o seguinte:

I – a carga horária semanal de cada aluno no AEE, bem como a forma de seu atendimento, individual ou em grupo, serão definidas pela equipe pedagógica do AEE, em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Individual – PDI;

II – a carga horária semanal do aluno com surdez será de 12 (doze) horas aulas semanais, distribuída de terça a sexta-feira sendo que no período da manhã o aluno seja atendido até às 09:30 hs (03 h/a) e no período da tarde até às 15:30 horas (03 h/a) (UBERLÂNDIA, 2011, p. 6).

Também determinou que essa atividade fosse executada nas SRMs da própria escola onde está matriculado o aluno, ou então em outra escola regular da rede municipal de ensino. Mas permitiu que o serviço de AEE pudesse ser prestado por estabelecimentos filantrópicos, religiosos e comunitários que possuíam convênio com a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10. A oferta do AEE será realizada, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular da rede municipal de ensino, podendo também ser realizada em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação (UBERLÂNDIA, 2011, p. 6).

Ainda, sobre o AEE, a Instrução Normativa deixa claro que esse pode ocorrer tanto em grupo como de forma individual, de acordo com a avaliação da equipe do NADH e o plano de desenvolvimento individual do aluno.

Além disso, estabeleceu os requisitos necessários para atuação do professor nesse tipo de atendimento, conforme o art. 17:

Art. 17. Para atuarem no AEE, os profissionais do Quadro do Magistério deverão ter licenciatura plena na área de atuação, cujos currículos contemplem no mínimo 210 (duzentas e dez) horas de disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial reconhecida pelo MEC ou Pós-Graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado ou Psicopedagogia reconhecidos pelo MEC.

§ 1º Para o atendimento em arteterapia, os professores deverão possuir Licenciatura Plena em quaisquer áreas do conhecimento acrescida de Pós-Graduação em Arteterapia, reconhecida pelo MEC.

§ 2º Para o atendimento em psicomotricidade, os professores deverão possuir Licenciatura Plena em quaisquer áreas do conhecimento com Pós-Graduação em Psicomotricidade reconhecida pelo MEC.

Segundo o trabalho de Alves (2015) sobre o atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento, durante os anos entre 2006 e 2012, com a adequação do público-alvo do AEE com a política nacional de educação especial, houve um aumento no quantitativo de alunos que passaram a receber o AEE. Além disso, a autora relata que todas as 52 escolas de ensino fundamental da rede municipal contaram, em 2012, com o serviço de AEE.

Porém, ao analisar os microdados do Censo Escolar referente ano de 2012 das escolas rurais de Uberlândia, sobre a existência de SRMs e a oferta de AEE aos seus alunos PAEE, foi obtido o seguinte quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Escolas rurais que possuíam SRMs e realizaram o AEE no ano de 2012, Uberlândia-MG.

Escolas Rurais	SRM	AEE
E M Antonino Martins da Silva	X	X
E M Carlos Tucci		
E M de Sobradinho		
E M do Moreno		
E M Dom Bosco		
E M Domingas Camin		X
E M Emílio Ribas	X	X
E M Freitas Azevedo	X	X
E M José Marra da Fonseca		X
E M Leandro José de Oliveira		
E M Olhos D'Água	X	
E M Professora Maria Regina Arantes Lemes	X	
E M Sebastião Rangel	X	

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados de 2012 do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2012).

De acordo com a análise do quadro acima, é possível observar que algumas escolas, mesmo possuindo SRMs, não tiveram o seu serviço de AEE contabilizado no Censo Escolar de 2012, como é o caso das Escolas Municipais Olhos D'Água, Prof.^a Maria Regina Arantes Lemes e Sebastião Rangel.

As escolas Domingas Camin e José Marra da Fonseca, apesar de terem o serviço de AEE, não possuíam, na época, SRMs. Além do fato de que cinco instituições de ensino, segundo o quadro 4 acima, não tinham nem as SRMs e nem o AEE.

Isso permite inferir que apesar de o NADH ter realizado a organização e estruturação da Educação Especial, na rede municipal de ensino de Uberlândia, em especial o AEE, nem todas as escolas rurais conseguiram estruturar esse serviço de acordo com a Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, no seu art. 5º:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, Grifos nosso).

Além do art. 8º da mesma resolução, quando diz que:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;*
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;*
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;*
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, grifos nosso).*

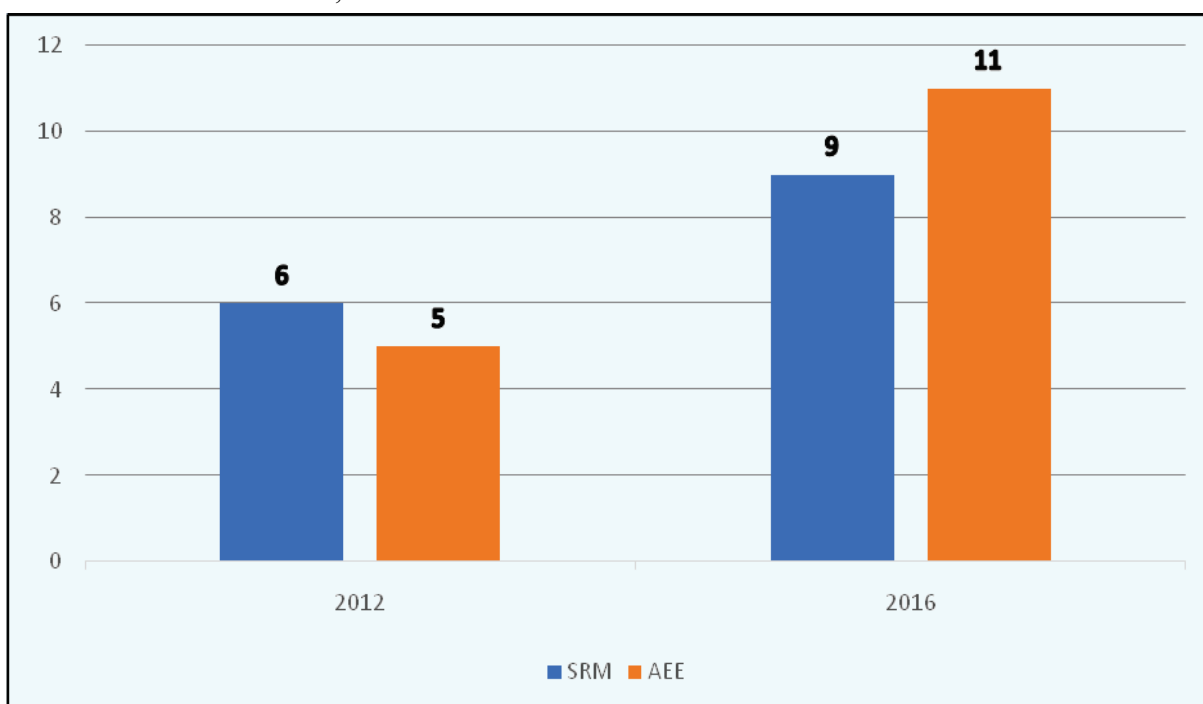
Essa situação pode ter contribuído para que algumas escolas rurais, além de terem deixado de receber o financiamento da matrícula dos alunos no AEE, não conseguiram prestar um bom atendimento para esses educandos, já que não contavam com o local próprio para a realização do AEE, pois de acordo com a Instrução Normativa SME n, 001/2011,

No ano de 2012, ocorreu a eleição majoritária para o cargo do chefe do Poder Executivo do município de Uberlândia, sendo o candidato da oposição, Gilmar Machado, do Partido dos Trabalhadores, eleito como novo Prefeito de Uberlândia.

Com a mudança de gestão da Secretaria Municipal de Educação em 2013, foi convidada uma nova profissional para assumir o cargo de coordenadora do NADH, e com isso, compor sua equipe. A nova coordenadora, além de ter experiência na área de educação especial, também fora membro da equipe anterior. Dessa forma, foi dada continuidade nas ações já desenvolvidas pelo NADH, “até porque as orientações legais empreendidas continuam as mesmas e os desafios também” (ALVES, 2015, p. 103). Assim, o NADH seguiu com o papel de coordenar e organizar os serviços de educação especial nas escolas da rede municipal no município de Uberlândia.

Em relação ao número de SRMs instaladas nas escolas rurais e o serviço de AEE realizado por elas, ao compararmos os anos de 2012 e 2016, percebe-se, de acordo com o gráfico 1 abaixo, um aumento significativo tanto no número de escolas que prestaram esse serviço como também na ampliação dos estabelecimentos de educação rural que possuíam SRMs no ano de 2016.

Gráfico 1 - Número de escolas rurais que possuem SRM e realizaram o AEE no período de 2012 a 2016, Uberlândia-MG.



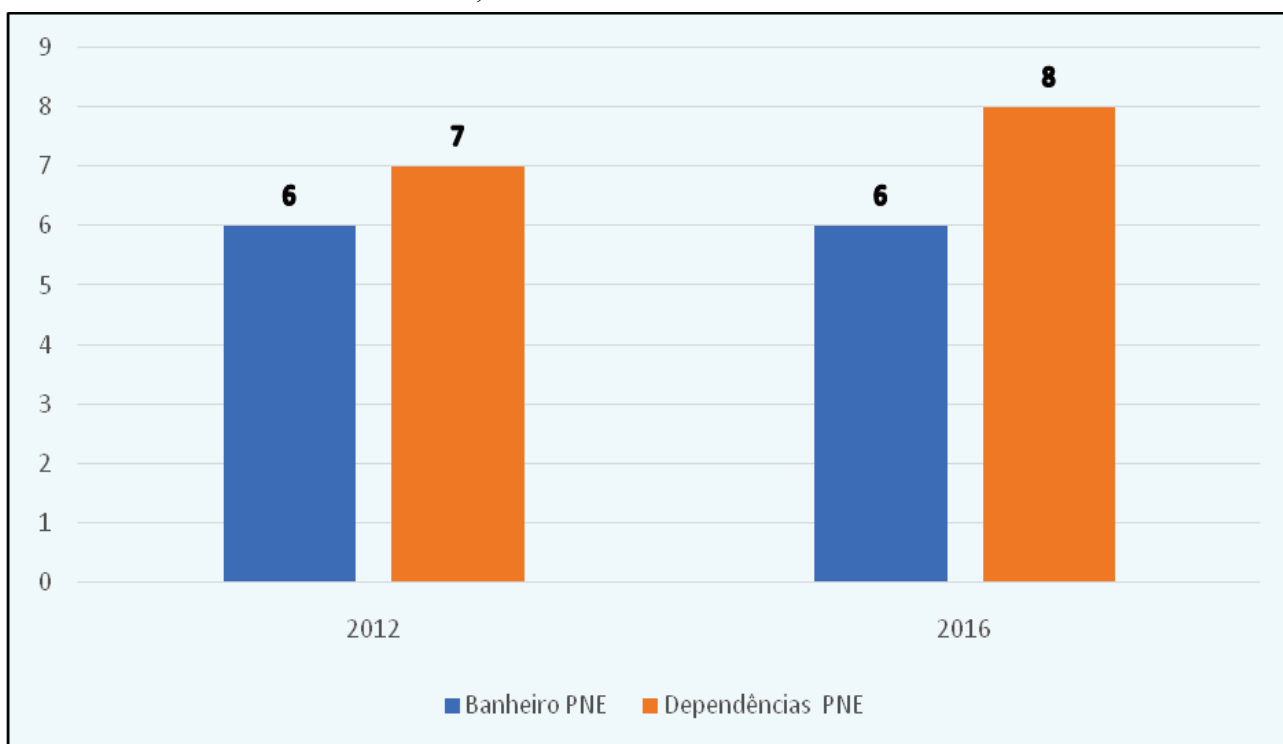
Fonte: Elaboração própria com base nos microdados de 2012 e 2016 do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2012, 2016).

Além das SRMs, que são ambientes organizados com materiais pedagógicos e didáticos, equipamentos e mobiliários necessários para que o AEE seja realizado com qualidade e que possa contribuir na escolarização do aluno PAEE no ensino regular, a escola também deve proporcionar ao educando a acessibilidade necessária com objetivo de eliminar

barreiras que dificultem o seu acesso aos espaços escolares que ele precisa acessar de forma independente. Para isso, é necessária a adequação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade.

Ao analisar as escolas rurais que possuíam banheiros e demais dependências adequadas às pessoas com mobilidade reduzida ou que tenham deficiência, segundo o gráfico 2 abaixo, no final do ano de 2012 apenas seis escolas tinham banheiro PNE⁴¹ e sete escolas contavam com dependências PNE. Em relação ao ano de 2016, nota-se que o número de escolas com banheiro com acessibilidade permaneceu inalterado, mas o número de dependências com acessibilidade aumentou de sete para oito.

Gráfico 2 - Número de escolas rurais que possuem banheiro e demais dependências com acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida ou deficiência física entre os anos de 2012 e 2016, Uberlândia-MG.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados de 2012 e 2016 do Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2012, 2016).

Ainda, sobre a existência de banheiros e demais dependências com acessibilidade, de acordo com o quadro 5 abaixo, duas instituições apesar de possuírem dependências PNE não tinham banheiros acessíveis.

⁴¹ De acordo com o documento TS Censo Básico Escola, do anexo I referente aos microdados do Censo Escolar de 2016, o termo Banheiro PNE refere-se a existência de banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. O termo dependência PNE caracteriza as dependências e vias adequadas na escola a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. (BRASIL, 2016).

Quadro 5 - Escolas rurais que possuem banheiro e dependências com acessibilidade.

Escola	Banheiro PNE	Dependências PNE
E M Antonino Martins da Silva	X	X
E M Carlos Tucci		X
E M de Sobradinho		
E M do Moreno		
E M Dom Bosco		
E M Domingas Camin	X	X
E M Emílio Ribas		
E M Freitas Azevedo		
E M José Marra da Fonseca	X	X
E M Leandro José de Oliveira	X	X
E M Olhos D'Água		X
E M Prof. ^a . Maria Regina A. Lemes	X	X
E M Sebastião Rangel	X	X

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados de 2016 do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Dessa forma, observa-se que nem todas as escolas rurais no município de Uberlândia estão adequadas para ofertarem o serviço de atendimento educacional especializado a alunos PAEE, além de não terem o local específico para a realização desse atendimento e condições arquitetônicas apropriadas com acessibilidade aos estudantes que possuem deficiência ou mobilidade reduzida, que pode dificultar o desenvolvimento de ações que facilitam “o acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011, Art. 3º, I).

Em 2019, na gestão do atual prefeito Odelmo Leão (2017-2020)⁴², foi elaborada uma nova instrução normativa⁴³. Esta, assim como a que lhe antecedeu, teve como base os artigos 58 e 60 da Constituição Federal de 1988; a LDBEN de 1996; a Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de setembro de 2009 e o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

A Instrução Normativa n. 004 de 2019 destaca o AEE como um serviço da Educação Especial caracterizado por um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade ofertado institucionalmente de forma complementar/suplementar para alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que estudam no ensino regular.

Assim, a Instrução Normativa SME n. 004 de 2019 determina que:

⁴² Prefeito eleito pelo Partido Progressista.

⁴³Instrução Normativa SME n. 004/2019 aprovada em 23 de julho de 2019 e está em vigor atualmente.

Art. 3º A Educação Especial tem por finalidade promover e garantir o atendimento de crianças, jovens e adultos por meio dos seus serviços, com atenção para a diferença humana.

Art. 4º Considera-se público-alvo da Educação Especial:

I – alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com deficiência visual (baixa visão e cegueira), deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva (perda parcial ou total de 41 db até 70 db), surdez (perda acima de 71 db), deficiência múltipla (consiste na associação de dois ou mais tipos de deficiências) e surdocegueira;

II – alunos com transtornos globais do desenvolvimento – TGD: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com transtorno do espectro autista, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – alunos com altas habilidades/superdotação – AHS/SD: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, liderança, psicomotora, artes dentre outras) (UBERLÂNDIA, 2019, p. 5).

A Instrução Normativa SME n. 004 de 2019, baseada na Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, promoveu a organização e a estruturação do serviço de AEE na rede municipal de educação de Uberlândia, estipulando a carga horária e o número de vezes que cada atendimento seria realizado por semana, conforme o art. 10, §3º da Instrução Normativa:

Art. 10 [...]

§2º O atendimento dos alunos público da Educação Especial será realizado em quatro dias da semana, exceto no dia do módulo reservado para planejamento e/ou estudo dos profissionais, os quais deverão apresentar disponibilidade.

§ 3º A carga horária semanal do aluno no AEE será distribuída em módulos de 50 (cinquenta) minutos, não excedendo a 04 (quatro) módulos semanais, exceto em caso de alunos com surdez, cegueira, incluídas as áreas pedagógicas, (pensamento, percepção, memória e linguagem), LIBRAS, Braille e Soroban, quando necessário, observando o seguinte:

I – a carga horária semanal de cada aluno no AEE, bem como a forma de seu atendimento, individual ou em grupo serão definidas pela equipe pedagógica da escola e com seu Plano de AEE;

II – a carga horária semanal do aluno com surdez será no máximo de 12 (doze) horas aulas semanais;

III – os alunos da educação infantil, no período integral, deverão ser atendidos após as 15 horas;

§ 4º Nos grupos em que houver alunos com a necessidade de atendimento individual, esses serão analisados e definidos pela direção da escola, Inspeção Escolar e CEMEPE/Educação Especial (UBERLÂNDIA, 2019, p. 6, grifos nossos).

Em relação às atividades do AEE, no Capítulo II – DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, a Instrução Normativa SME 004/2019 determina que:

Art. 10. A oferta do AEE será realizada, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular da rede municipal (UBERLÂNDIA, 2011, p. 6).

Sobre as SRMs, a Instrução Normativa SME 004/2019 esclarece que:

*Art. 8º O Projeto Político Pedagógico das escolas de ensino regular que ofertam o AEE deverá prever na sua organização:
I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (UBERLÂNDIA, 2019).*

Um fato que chamou a atenção ao analisar a Instrução Normativa SME n. 004/2019 foi a ausência de referência quanto aos requisitos necessários para atuação do professor de AEE. Apenas em relação ao atendimento de alunos com surdez, o referido documento especifica que o instrutor de LIBRAS⁴⁴ seja, preferencialmente, um instrutor com surdez.

Ainda, sobre os professores do AEE, a Instrução Normativa SME n. 004/2019 determina que os professores do AEE tenham as seguintes atribuições:

*Art. 25 (...)
I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos públicos da Educação Especial;
II – elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
V – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos;
VI – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (UBERLÂNDIA, 2019).*

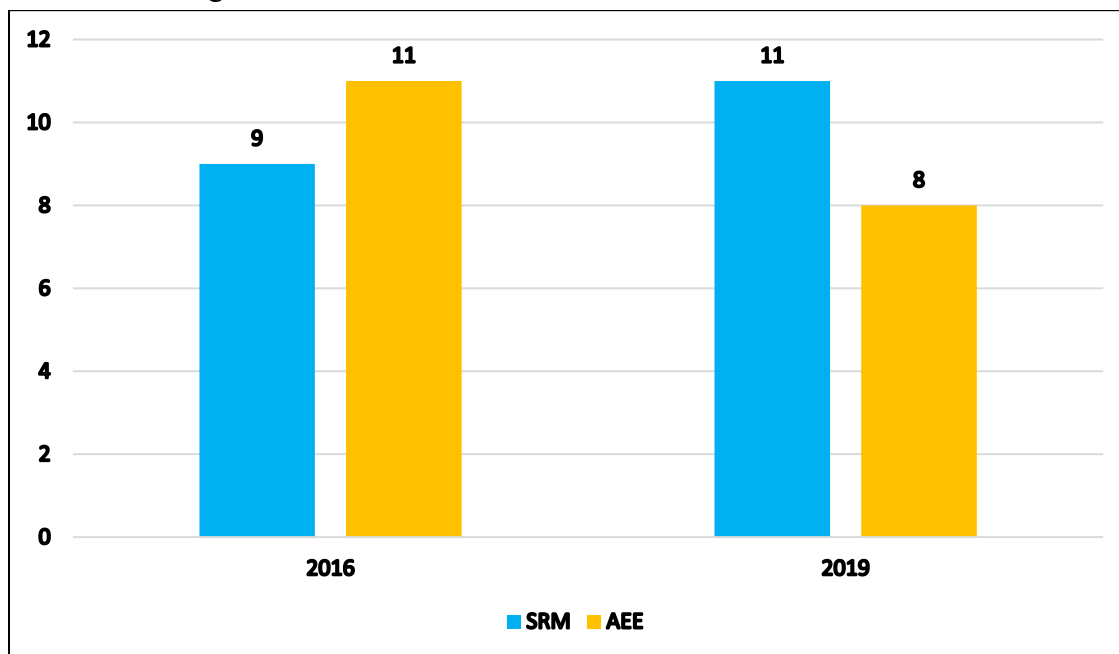
A Instrução Normativa SME 004/2019 estabelece que o AEE deva ser realizado em grupo, porém não proíbe o atendimento individual. Este deve ser analisado pela direção da escola em conjunto com a Inspeção escolar e a equipe da Educação Especial do CEMEPE (UBERLÂNDIA, 2019).

De acordo com os dados do último Censo Escolar referente as escolas rurais de Uberlândia, conforme o gráfico 3 abaixo, constatou-se que o número de escolas rurais com

⁴⁴ Língua Brasileira de Sinais.

salas de recursos multifuncionais teve um aumento de escolas em relação ao ano de 2016, porém, em contrapartida, o número de serviço de AEE contabilizado no Censo Escolar de 2019 foi de oito, sendo que em 2016 esse número havia chegado em dez.

Gráfico 3 - Número de escolas rurais que possuem SRM e realizam o AEE nos anos de 2016 e 2019 segundo os dados do Censo Escolar, Uberlândia-MG.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados de 2012 e 2016 do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2012, 2016).

De acordo com o gráfico acima, apesar do aumento do número de escolas rurais de Uberlândia ter apresentado um aumento de três unidades escolares com SEM, conforme solicitado pela Instrução Normativa SME n. 004/2019, das onze escolas, apenas oito instituições de ensino rural possuiu o AEE computado pelo referido Censo Escolar da Educação Básica de 2019. Comparando com o ano de 2016, nota-se que três escolas deixaram de contabilizar o seu AEE no Censo Escolar.

CAPÍTULO 4

4. O Atendimento Educacional Especialização para as Pessoas Publico Alvo da Educação Especial que Vivem no Campo.

Propõe-se nesse capítulo apresentar o Estado da arte⁴⁵ sobre as pesquisas relacionadas ao serviço de AEE realizado nas escolas rurais por meio do levantamento da produção acadêmica em bancos de teses e dissertações. Em seguida, analisar a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir dos indicadores socioeducacionais do município.

Com isso, busca-se compreender como se materializa, na realidade concreta, essa interface na formulação de políticas públicas para a educação especial com ênfase no AEE. Além de conhecer a realidade das escolas rurais no Brasil e, especificamente no município de Uberlândia, em termos qualitativos e quantitativos, que oferecem o serviço de AEE segundo dados educacionais oficiais.

4.1. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais Segundo a Produção Acadêmica.

A realização de uma pesquisa visa, entre outras coisas, a produção de conhecimento científico sobre um determinado assunto e que possa trazer contribuições sociais. Contudo, é importante que o pesquisador tenha em mente quais conhecimentos científicos já foram e são produzidos pelos seus pares, pois além de se atualizar, também é uma forma de se diferenciar do que já foi produzido.

Com isso, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e nos bancos de dados institucionais de Programas de Pós-Graduação de algumas Instituições de Educação Superior. De início, foram analisadas todas as teses e dissertações. A procura foi efetuada com base na combinação dos seguintes descritores: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Educação do

⁴⁵ Entende-se por Estado da Arte a sistematização e avaliação sobre a produção acadêmica existente em relação a uma determinada área do conhecimento, com a finalidade de diagnosticar além dos temas relevantes, as lacunas que ainda existem sobre uma determinada temática e com isso, apontar propostas de pesquisas que buscam preencher essas lacunas (ROMANOWSKI; ENS, 2006; SOARES, 1989).

Campo; Escola Rural. A escolha desses descritores foi de acordo com o objeto de pesquisa do nosso trabalho.

Pelo fato desta tese estar relacionada às escolas rurais municipais que atendem a população de assentados e trabalhadores assalariados rurais; os trabalhos referentes às demais populações, que também fazem parte da Educação do Campo como as indígenas e quilombolas – apesar de serem consideradas parte da população público-alvo da Educação do Campo – não foram selecionados para essa revisão de produção acadêmica. Essa iniciativa não deve ser interpretada como uma ação de negação da existência dessas populações⁴⁶, mas apenas como um recorte de pesquisa.

Após a pesquisa nos bancos de teses e dissertações, conforme explicado acima, chegou-se a um universo de 99 trabalhos. Foi realizada a leitura desses estudos, com especial atenção aos resumos e até mesmo a cada texto em sua totalidade. Essa ação permitiu avaliar se cada um apresentava, ou não, aproximações com o objeto de nossa pesquisa. Dessa forma, foi possível excluir os trabalhos em duplicidade, como também aqueles que não eram de interesse da nossa investigação.

Realizada a etapa acima, encontrou-se apenas cinco dissertações (CHIESA, 2009; YAMADA, 2015; PALMA, 2016; KHÜN, 2017; SILVA, 2017) que, de alguma forma, discutem o serviço de atendimento educacional especializado em escolas rurais municipais.

Diante do pequeno número de trabalhos encontrados nota-se ainda que o interesse por pesquisas sobre os serviços da Educação Especial na Educação do Campo ainda é uma temática pouco explorada nos meios acadêmicos na área da Educação (CAIADO; MELETTI, 2011; JESUS; ANJOS, 2012; GONÇALVES, 2014; NOZU, 2017).

Ainda, sobre a escolarização de alunos PAEE que vivem em áreas rurais, Marcoccia (2010), Caiado e Gonçalves (2014) têm afirmado que existe, por parte dos poderes públicos, falta de atenção para a educação dessa população, principalmente na garantia do acesso e permanência desses alunos nas escolas devido às condições precárias das mesmas, das estradas de acesso a elas e, sobretudo, do próprio transporte escolar, sem falar na falta de adaptação dos veículos para alunos com deficiência física.

O quadro 6 abaixo mostra os trabalhos acadêmicos referentes à interface Educação Especial e Educação do Campo nas escolas rurais municipais, achados durante a pesquisa nos bancos de dados.

⁴⁶ Durante a pesquisa nos bancos de dados, encontramos três trabalhos que discutem a Interface Educação Indígena e Educação Especial, sendo eles: Silva (2014), Rodrigues (2014) e Sá (2011). Sobre a Interface Educação Quilombola e Educação Especial foi encontrado apenas o trabalho de Mantovani (2015).

Quadro 6 - Trabalhos Acadêmicos sobre a Interface Educação Especial na Educação do Campo.

Autor	Título	Natureza / Instituição	Ano de defesa
KHÜN	A Educação Especial na Educação do Campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino.	Dissertação UFSM	2017
SILVA	Políticas Públicas de Educação inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição do Araguaia-PA.	Dissertação UFRRJ	2017
PALMA	Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional.	Dissertação UNESP	2016
YAMADA	Educação Inclusiva e Representação Social: os desafios subjetivos para a realização do processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade.	Dissertação UEMS	2015
CHIESA	Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da Educação Ambiental,	Dissertação UFRG	2009

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Sobre as produções acadêmicas do quadro acima, duas estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (KHÜN, 2017; YAMADA, 2015), uma está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (SILVA, 2017), outra vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (CHIESA, 2009) e por último uma ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PALMA, 2016).

Com a leitura crítica sobre as dissertações anteriores, foi possível avaliar os tipos de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, as perspectivas teóricas adotadas e o objeto de pesquisa de cada trabalho.

Assim, o estudo realizado por Kühn (2017) trata da interface Educação Especial na Educação do campo na Rede Municipal de Ensino do município de Santa Maria-RS. O objetivo da pesquisa foi conhecer como ocorre a oferta e a organização da educação especial em uma escola do campo, analisando como é realizado o processo de diagnóstico de alunos PAEE. No que se refere à abordagem da pesquisa, esta se caracteriza como qualitativa, de investigação de natureza descritiva. Os procedimentos metodológicos adotados pelo autor basearam-se no levantamento da produção acadêmica referente à interface Educação Especial e Educação do Campo, além da análise de Microdados do Censo Escolar da Educação Básica do INEP. Sobre a perspectiva teórica adotada na pesquisa, o autor não explicitou. Enquanto *locus* da pesquisa, esta ocorreu em uma escola situada na zona rural do município de Santa Maria-RS. Como resultado do estudo, verificou-se que existe uma preocupação com o processo de diagnóstico dos alunos para a realização do plano de atendimento dos mesmos,

que é elaborado em parceria com os demais professores. Também constatou que a escola assegura tanto o ingresso como a permanência do aluno no AEE.

A pesquisa de Silva (2017) aborda as políticas públicas de educação inclusiva em relação à interface Educação especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA. O objetivo desse trabalho foi a caracterização das políticas públicas de Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva em relação à escolarização de alunos PAEE que residem em assentamentos rurais localizados no município. A pesquisa é caracterizada como qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise das políticas públicas em relação à interface Educação Especial na Educação do Campo e a avaliação e discussão dos indicadores oficiais da educação básica em relação às matrículas dos alunos PAEE da rede pública municipal de Conceição do Araguaia, extraídos dos dados estatísticos educacionais do INEP. A fundamentação teórico-metodológica adotada na pesquisa foi a Teoria Crítica da Sociedade, em que o autor se baseou no pensamento de Theodor Adorno. Nos resultados, ele concluiu que existe uma precariedade no desenvolvimento da educação especial nas escolas que atendem os assentamentos, além de que em nenhuma delas é ofertado o AEE, demonstrando que para o poder público do município os alunos dos assentamentos são invisíveis.

O trabalho de Palma (2016) discute o AEE nas SRMs em escola do campo. O objetivo foi analisar o serviço de AEE ofertado nas escolas rurais. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa com o procedimento metodológico baseado no Estudo de Caso, além de utilizar questionários, observações, registros fotográficos e análise documental para construção dos dados. Na perspectiva teórica utilizada, a autora utilizou-se da abordagem social da deficiência. O trabalho foi realizado em três escolas do campo que fazem parte da rede municipal de ensino de Araraquara, no interior do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa revelaram que das três escolas participantes da pesquisa apenas uma possui espaço adequado para o funcionamento da SRM, e que a deficiência que mais predomina nas escolas é a deficiência intelectual. Também constatou que existe apenas uma professora para atender os três estabelecimentos escolares, o que demonstra ser insuficiente para a realização do AEE de forma satisfatória. No entanto, a pesquisa demonstrou que apesar de uma melhoria no acolhimento do aluno PAEE pelos docentes da sala de aula comum, há entre os professores regentes poucos momentos para orientações com a professora do AEE.

O estudo realizado por Yamada (2015) teve como proposta a investigação das representações e os estigmas que as pessoas da escola possuem em relação aos alunos PAEE e como essa situação pode interferir no processo de ensino-aprendizagem e de convivência

social. Teve como premissa o fato de que a forma como o professor vê o aluno PAEE pode influenciar na sua atitude com o aluno ao ponto de não preocupar com a sua aprendizagem. A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa e teve como procedimento metodológico o estudo de caso e pesquisa de campo. A autora não explicitou a perspectiva teórica adotada em sua pesquisa, a qual foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental que atende os educandos do meio rural, no município de Paranaíba. Como resultados, foi observado que tanto os discursos como as práticas sobre a inclusão escolar são historicamente construídas de acordo com as relações de poder e saber, que de alguma forma passam a funcionar como um controle da população em geral, feito por meio de dispositivos que a autora cita como sendo as representações, a formação dos professores, o próprio serviço de AEE, além do projeto político-pedagógico das escolas.

Por último, a dissertação de Chiesa (2009) teve como proposta de pesquisa a compreensão da implementação do AEE como uma proposta política na rede municipal de ensino de Pelotas-RS, no período de 2005 a 2008. O objetivo principal foi a análise histórica da implantação das SRMs e como se desenvolve o serviço de AEE nas salas de aula. A abordagem utilizada pela autora foi qualitativa e o procedimento metodológico foi o estudo de caso. Em relação à perspectiva teórica utilizada, abordou-se a teoria Sócio-histórica de Lev S. Vigotski. A pesquisa foi realizada nas SRMs implantadas nas escolas comuns da rede municipal de ensino de Pelotas-RS e no Centro de Atendimento Educacional Especializado, situado na zona rural do mesmo município. Como resultado do estudo foram apontados os investimentos em formação continuada de professores, as mudanças pedagógicas dentro das escolas com a implantação das SRMs; porém, o trabalho destacou a dificuldade no processo de diagnósticos dos alunos PAEE.

De acordo com as pesquisas analisadas, compreende-se a importância de novos estudos em diferentes regiões brasileiras possam ser desenvolvidos, pois assim contribuirá com novas discussões sobre a interface Educação Especial na Educação do Campo (JESUS; ANJO, 2012).

Com esse pensamento em mente, considera-se importante a realização de uma pesquisa no município de Uberlândia, devido ao fato de que, dentre as cidades que fazem parte da mesorregião do estado de Minas Gerais, conhecida com Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, ela é a que mais possui assentamentos rurais, conforme está demonstrado no quadro 7 abaixo.

Quadro 7 - Municípios do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba que possuem assentamentos rurais.

Municípios do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba	Número de assentamentos existentes
Araguari	2
Campina Verde	12
Campo Florido	2
Campos Altos	1
Comendador Gomes	1
Coromandel	2
Gurinhata	4
Ibiá	5
Ituiutaba	6
Limeira do Oeste	2
Nova Ponte	1
Patos de Minas	2
Patrocínio	2
Perdizes	5
Prata	5
Rio Paranaíba	2
Sacramento	1
Santa Vitoria	6
São Francisco de Sales	2
Serra do Salitre	1
Tapira	1
Tupaciguara	1
Uberaba	3
Uberlândia	14
União de Minas	1
Veríssimo	3

Fonte: Elaborado pelo autor com base em INCRA (2020).

4.2. Os Assentamentos Rurais em Uberlândia.

De acordo com Fernandes (2012) o assentamento rural constitui-se como fruto da luta realizada por trabalhadores rurais, que se juntam em forma de acampamento para fazerem manifestações constantes e pressionar o governo para a realização da reforma agrária.

No Brasil, os assentamentos têm a sua origem na década de 1980 como forma de resposta às lutas e reivindicações feitas pelos trabalhadores rurais que buscam o direito à terra. No entanto, também pode ser visto como uma forma intervenção e controle por parte do Estado diante dos conflitos sociais originados pelas lutas dos movimentos sociais pela terra (LEITE, 2012; GONÇALO, 2001; MEDEIROS, 2003).

Oficialmente, pode-se dizer que um assentamento se refere a várias famílias instaladas pelo INCRA em terras que geralmente possuíam um dono e que o imóvel rural foi dado como improdutivo e ocioso. Com isso, cada família recebe um lote da terra a fim de tomar conta e cultivar (INCRA, 2020).

Cada assentamento possui suas características próprias, pois

A quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas. O tamanho e a localização de cada lote são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o lote oferece. Com algumas exceções, os assentados moram em casas construídas dentro do lote onde desenvolvem suas atividades rurais. Além das unidades produtivas e de moradia, o assentamento conta com áreas comunitárias e espaços para construção de igrejas, centros comunitários, sede de associações e ainda locais de preservação ambiental cercados e protegidos. Cada lote em um assentamento é uma unidade da agricultura familiar em seu respectivo município e demanda benefícios de todas as esferas de governo, como escolas (municipal e estadual), estradas (municipais), créditos (federal e estadual), assistência técnica (estadual e federal), saúde (municipal) e outros. Algumas dessas ações para o desenvolvimento e consolidação do assentamento são executados por iniciativa e com recursos do Incra por meio de parcerias com os governos locais e outras instituições públicas (INCRA, 2020).

Quadro 8 - Quantidade de famílias assentadas nos assentamentos rurais, Uberlândia-MG.

(Continua)

Assentamento rural (PA)	Capacidade	Famílias assentadas	Data da Criação
PA Rio das Pedras	87	73	08/04/1998
PA Palmas da Babilônia	13	12	26/07/1999
PA Zumbi dos Palmares	22	20	26/07/1999

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INCRA (2020).

Quadro 8 – Quantidade de famílias assentadas nos assentamentos rurais, Uberlândia-MG
(Conclusão)

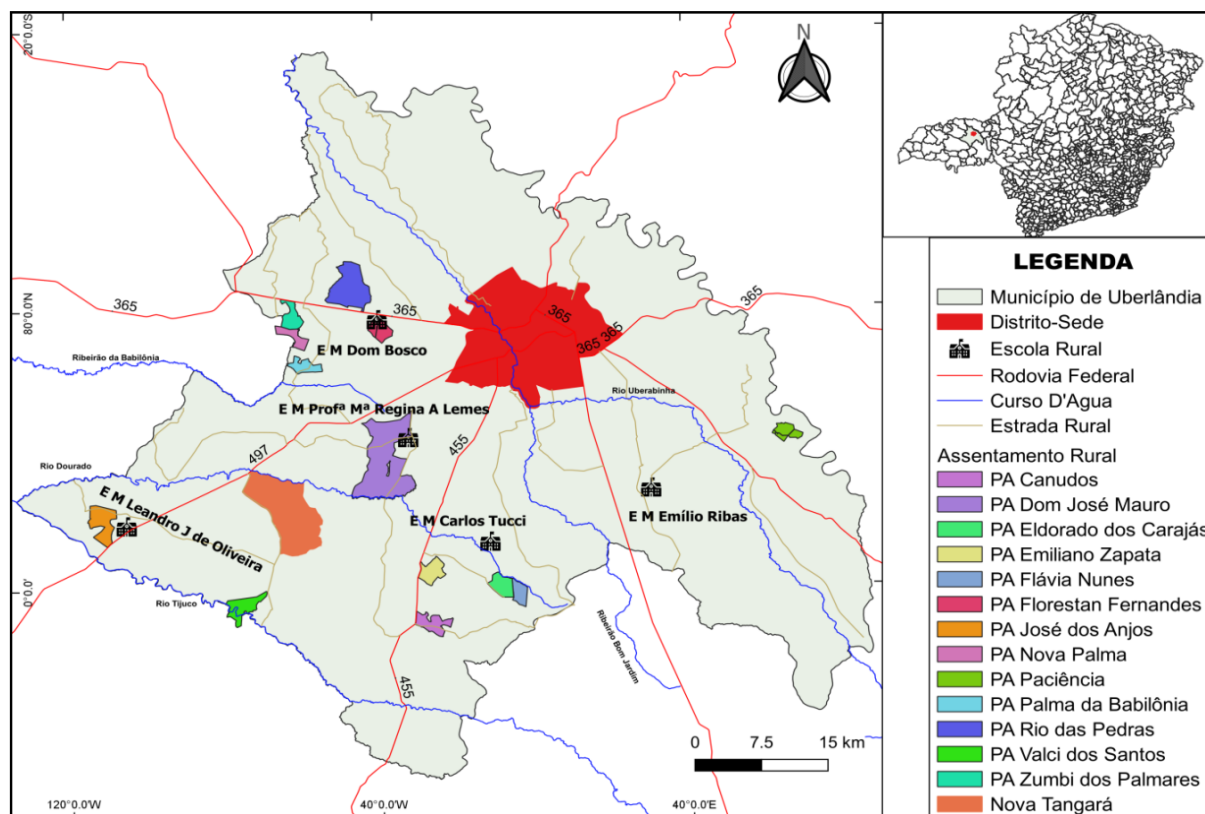
Assentamento rural	Capacidade	Famílias assentadas	Data da Criação
PA Nova Palma	15	14	23/12/1999
PA Nova Tangará	250	247	02/12/2003
PA Flávia Nunes	15	13	18/06/2004
PA Canudos	24	22	09/11/2004
PA Emiliano Zapata	25	23	23/11/2004
PA José dos Anjos	45	42	26/10/2005
PA Paciência	26	19	03/11/2005
PA Florestan Fernandes	22	22	07/12/2005
PA Eldorado dos Carajás	24	23	30/03/2006
PA Valci dos Anjos	42	37	17/12/2008
PA Dom José Mauro	205	196	04/12/2009

Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados do INCRA (2020).

Conforme o quadro 8 acima, nota-se que a data de criação dos assentamentos no município de Uberlândia iniciou-se em abril de 1998 com o PA Rio das Pedras que, apesar de ter capacidade para instalar 87 famílias, somente 73 (84%) foram assentadas. No ano seguinte mais três assentamentos foram criados, sendo eles: PA Palmas da Babilônia com 12 famílias assentadas, PA Zumbi dos Palmares com instalação de vinte famílias e PA Nova Palma com 14 famílias assentadas. Somente no ano de 2003 foi criado o PA Nova Tangará com 247 famílias instaladas. Nos anos seguintes, até 2006, mais sete assentamentos foram criados no município. Somente dois anos depois, em 2008, um novo projeto de assentamento foi criado no município, sendo conhecido como PA Valci dos Anjos. Por último, no ano de 2009, surgiu o PA Dom José Mauro com 196 famílias assentadas.

Na figura 2 abaixo, é possível observar que esses assentamentos são atendidos pelas cinco escolas escolhidas para esta pesquisa.

Figura 2 - Escolas Rurais e Assentamentos Rurais no Município de Uberlândia – MG.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do INCRA e da SME de Uberlândia.

4.3. Indicadores socioeducacionais no município de Uberlândia: Educação Especial, Educação no Campo e o AEE nas escolas rurais.

Nas políticas públicas utilizadas pelos governantes para o enfrentamento das desigualdades sociais, o uso de indicadores numéricos e percentuais tem sido uma forma de auxiliar no conhecimento da realidade, ao passo que traduz estatisticamente as necessidades de grupos populacionais ao realizar a avaliação e o monitoramento das ações decorrentes de tais políticas (JANNUZZI, 2005).

Vale ressaltar aqui que, do ponto de vista da dialética-materialista, a análise de indicadores sociais não pode ser realizada de forma fragmentada, sob o risco de se perder de vista a totalidade dos fenômenos da realidade social, motivo pelo qual, para autores como Gonçalves (2014), a utilização desses indicadores deve seguir o princípio da totalidade com suas correspondentes propriedades qualitativas e quantitativas.

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se

desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1981, p. 50).

Em outras palavras, “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (FERRARO, 2012, p. 144).

Desse modo, a identificação e análise de indicadores sociais, tal como proposto neste capítulo, parte do pressuposto dialético fundamental de que o estudo da relação entre as dimensões qualitativas e quantitativas de um objeto de conhecimento não podem ser excludentes, à medida que estas constituem dialeticamente uma totalidade, podendo ser analisada na perspectiva da lei da unidade e luta de contrários.

Por outro lado, com a finalidade de identificar e demonstrar a importância da Educação Especial e, portanto da política do serviço de AEE na zona rural, procedeu-se à utilização de um conjunto de indicadores socioeducacionais obtidos no banco de dados do IBGE⁴⁷, do Censo Escolar da Educação Básica do município de Uberlândia e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil – PNUD-Brasil.

4.3.1. Indicadores socioeducacionais do Município de Uberlândia-MG.

A população do município de Uberlândia, segundo dados do último censo demográfico⁴⁸, realizado pelo IBGE, conforme tabela 3 abaixo, é de 604.013 habitantes. A sua grande maioria, que é de 587.266 (97,23 %), está concentrada na zona urbana e 16.747 (2,77%) residem no meio rural. Em relação aos munícipes que possuem algum tipo de deficiência, o mesmo censo demográfico registrou que o número de pessoas com algum tipo de deficiência permanente (mental/intelectual, visual, auditiva, motora) é de 49. 383 e destes, 47.938 (97,07%) estão domiciliados na área urbana e 1.445 (2,93%) se encontram na zona rural.

⁴⁷ O banco de dados do IBGE é conhecido como Sistema de Recuperação Automática – SIDRA.

⁴⁸ Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em 24 jan. 2020.

Tabela 3 - Número de habitantes e número de pessoas com deficiência conforme a situação de domicílio segundo o censo demográfico de 2010, Uberlândia-MG.

População	Censo 2010		
	Urbana	Rural	Total
Número de habitantes	587.266	16.747	604.013
Pessoas com deficiência	47.938	1.445	49.383

Fonte: elaborado pelo próprio autor com base nos dados do censo demográfico (IBGE, 2010).

De acordo com os dados da PNUD (2010), o índice de Desenvolvimento Humano – IDHM⁴⁹ da cidade de Uberlândia é considerado alto (0,789), o que lhe permite ocupar a 3ª posição no ranking estadual, ficando atrás apenas de Nova Lima e de Belo Horizonte. Em nível nacional, a cidade ocupa o 71º lugar entre os 5.565 municípios brasileiros. Dentre as dimensões analisadas a que mais contribuiu para o IDHM do município foi a Longevidade (0,885), seguida de Renda (0,776) e de Educação (0,716).

Das variáveis que compõe o IDHM, no município de Uberlândia, apesar de a educação ter sido a que apresentou a menor taxa, ela foi a que mais cresceu em termos absolutos entre os anos de 1991 e 2010, com um crescimento de 0,350 (PNUD, 2010).

O indicador “Expectativa de anos de estudos” traz um resumo sobre a frequência escolar da população em idade escolar obrigatória⁵⁰, no município de Uberlândia no ano de 2000 era de 10,26 anos e em 2010 passou para 9,92 anos. Outro dado importante refere-se ao indicador percentual da população de 6 a 17 anos que não tem atraso idade-série. Em 2010, a porcentagem desse indicador foi de 67,46, sendo que nos outros dois anos de avaliação as porcentagens eram menores, ou seja, no ano de 1991 foi de 43,44% e no ano 2000 chegou a 65,66% (PNUD, 2010).

De acordo com a tabela 4 abaixo, é possível avaliar que em Uberlândia, no ano de 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola era de 93,04%, já as que apresentavam idade de 11 a 13 anos e cursando os anos finais do ensino fundamental era de 88,24%; já a proporção de jovens com idade de 15 a 17 anos e com ensino fundamental

⁴⁹ Unidade de medida criada para avaliar o nível de desenvolvimento humano de um país, baseado em três dimensões: Educação, Saúde e Renda. Por meio delas é realizada a comparação com todos os países membros das Nações Unidas. O IDH é medido de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de zero denota que as condições para os quesitos de saúde, educação e renda não são bons. Quanto mais próximo de 1 significa que as condições para aqueles quesitos são melhores. Para os municípios e regiões metropolitanas foi criado o IDHM, sendo o Brasil considerado pioneiro na adaptação e utilização do cálculo do IDH em nível municipal. Com a adaptação foi criada a sigla IDHM que leva em consideração a realidade dos municípios e também das regiões metropolitanas (PNUD, 2010).

⁵⁰ Indica o número de anos de estudo que uma criança ao iniciar a vida escolar no ano de referência deverá completar ao atingir a idade de 18 anos (PNUD, 2010).

concluído era de 66,81%; no que se refere a proporção de jovens de 18 a 20 anos que concluíram o ensino médio era de 53,45%. Em relação à proporção de pessoas com 25 anos ou mais que completaram o ensino superior no ano de 2010, era de 15,77%, conforme mostra a tabela 4 abaixo.

Tabela 4 - Proporção de pessoas segundo o grau de instrução de acordo com os dados do PNUD de 2010, Uberlândia-MG.

Grau de instrução	Proporção (%)
Alunos de 5 a 6 anos na escola	93,04
Alunos de 11 a 13 anos cursando os anos finais do Ensino Fundamental	88,24
Jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental	66,81
Jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio	53,45
Pessoas com ou acima de 25 anos com ensino superior	15,77

Fonte: Elaborado pelo autor. Baseado nos dados do PNUD (2010).

Diante dos dados da tabela apresentada acima, pode-se constatar que no município de Uberlândia um percentual considerável de jovens em idade escolar obrigatória não consegue terminar o ensino fundamental. Este fato vem de encontro ao discurso da universalização dessa etapa da educação básica, muito presente nos discursos oficiais e até mesmo em documentos legais. O mesmo acontece quando se analisa a questão do ensino médio segundo a tabela. O percentual de alunos que não conseguem concluir o ensino médio é muito significativo, pois o percentual chega a 46,55%.

Quando se compara o número de jovens que concluíram o ensino médio com o número de pessoas com ensino superior, nota-se uma discrepância significativa, ou seja, a maioria dos que concluem o ensino médio não continuam seus estudos. Esse fenômeno pode estar relacionado com o fato de que a LDBEN de 1996 revestiu-lhe com um caráter profissionalizante, ao afirmar que:

Art. 36-a. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

PARÁGRAFO ÚNICO: A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996a).

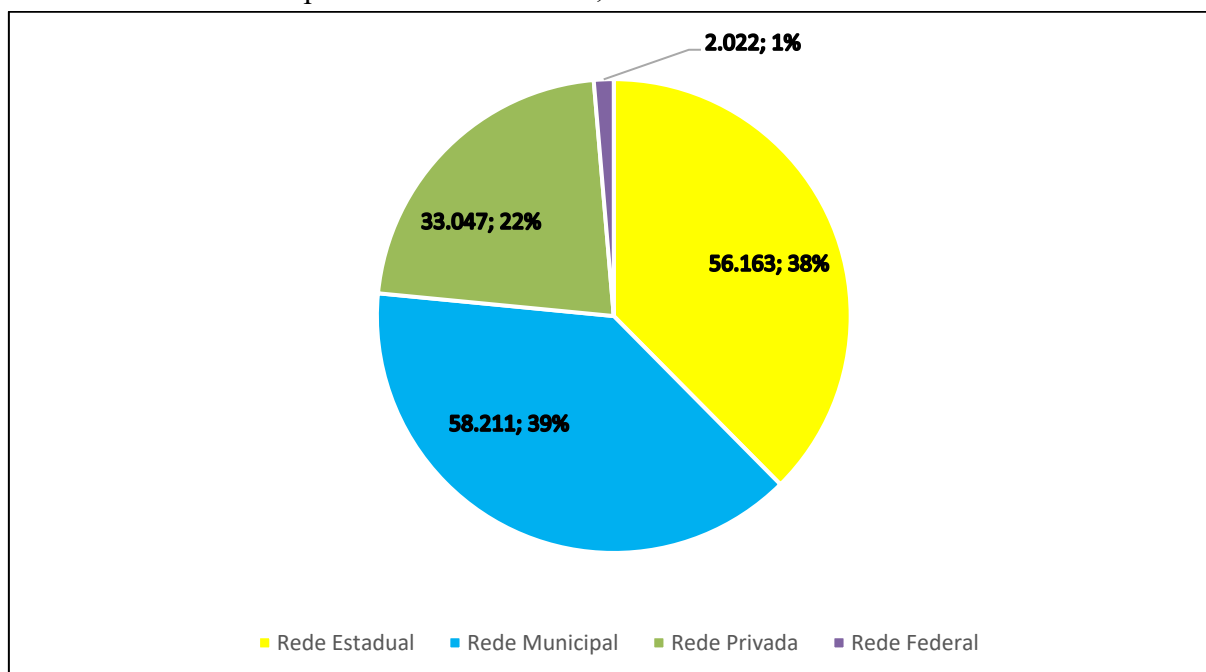
Com isso, grande parte daqueles que necessitam ingressar no mercado de trabalho, por necessidades econômicas, buscam os cursos profissionalizantes ao final do ensino médio ou

até mesmo por meio de cursos técnicos concomitantes a ele, “que muitas vezes impede o movimento da classe trabalhadora para o ensino superior” (Gonçalves, 2014).

Ainda em relação ao ensino superior, por meio de uma seleção que privilegia aqueles que possuem uma educação mais “estruturada”, o que nem sempre é conseguido nas escolas públicas devido ao sucateamento do ensino, o acesso à universidade torna-se um afinilamento de oportunidade que se configura em uma “premiação” para poucos. Ou seja, seguindo os interesses neoliberais, o ensino técnico seria para a classe trabalhadora e o ensino superior para a classe dominante.

A educação básica no município de Uberlândia é ofertada na rede de ensino municipal, rede de ensino estadual e também pela rede de ensino privada. As matrículas na educação básica no ano de 2019 foram concentradas em sua maioria na rede municipal (39%) com um total de 58.211 alunos, seguida da rede estadual (38%), com 56.163 matrículas, depois pela rede privada (22%) com 33.047 educandos, e por último da rede federal (1%), com 2.022 alunos; conforme o gráfico 3 abaixo.

Gráfico 4 – Distribuição das matrículas na Educação Básica por dependência administrativa no município de Uberlândia-MG, no ano de 2019.

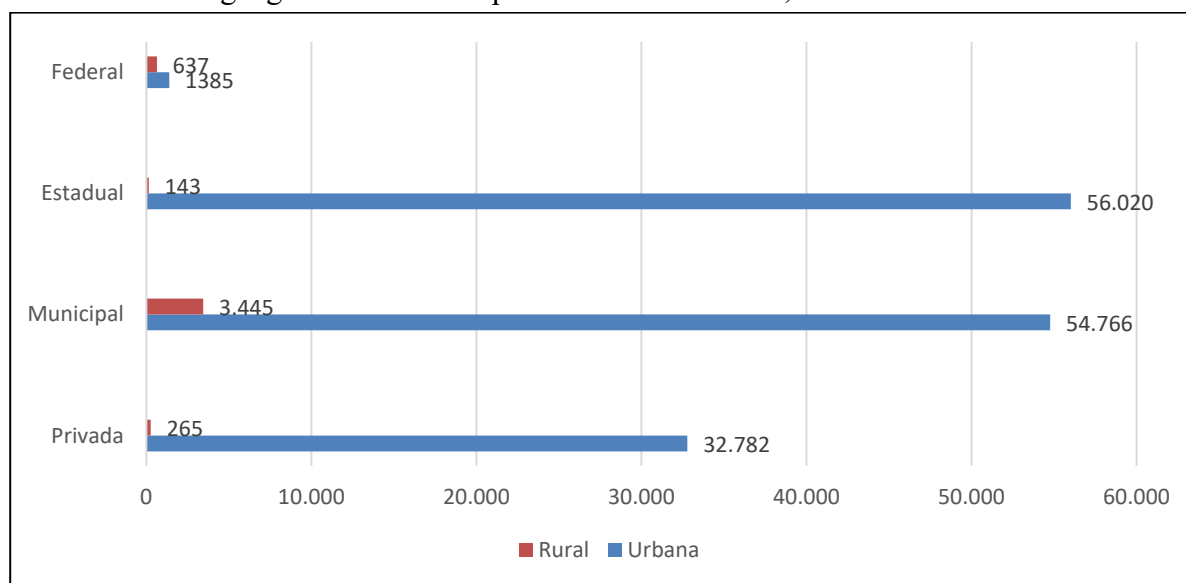


Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Em relação à oferta de matrículas na educação básica nas áreas urbana e rural do município de Uberlândia-MG, de acordo com o gráfico 5 abaixo, é possível observar que

todas as redes de ensino tiveram alunos matriculados na zona rural no ano de 2019. Dentre elas, a rede municipal foi a que se destacou com 3.445 matrículas, seguida pela rede federal com 637 alunos, logo depois pela rede privada com 265 alunos e, por último, a rede estadual com apenas 143 matrículas.

Gráfico 5 - Distribuição das matrículas na Educação Básica por dependência administrativa e área geográfica no município de Uberlândia-MG, no ano de 2019.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Ainda, de acordo com o gráfico acima, é possível notar que se na zona rural o número de alunos matriculados na rede estadual de ensino foi menor que o da rede municipal, na área urbana houve uma inversão, as escolas estaduais concentraram o maior número de matrículas na educação básica em relação às escolas municipais.

É importante ressaltar que com o processo de municipalização das escolas rurais, que de acordo com Nozu (2013), tem sido registrado em várias localidades do país, no município de Uberlândia ocorreu de forma satisfatória, de modo que o ensino fundamental na zona rural ficou a cargo da rede municipal de ensino.

Na sequência, abordaremos sobre a população PAEE que estuda nas escolas rurais do município de Uberlândia segundo o Censo Escolar.

4.3.2. Os Alunos Público-Alvo da Educação Especial Atendidos nas Escolas Rurais.

O Censo Escolar tem-se apresentado como uma importante fonte de dados para os estudiosos da área de educação. Isto se dá devido ao fato de seus dados estatísticos-educacionais, sobre a educação básica, abranger suas etapas e as diversas modalidades de ensino, entre elas a Educação Especial e a Educação do Campo.

O Censo Escolar é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que por sua vez está ligado ao Ministério da Educação. Para a realização do censo, o INEP conta com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além da participação de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas de todos os Estados brasileiros e do Distrito Federal.

Assim, apresentaremos, a partir de agora, alguns dados selecionados dos microdados dos Censos Escolares de 2012 a 2019, que foram divulgados pelo INEP.

Para a realização da extração e manipulação dos microdados da educação básica no município de Uberlândia foi utilizado o programa *IBM SPSS Statistics*, na sua versão 22. Para a leitura e tratamento dos dados foi usado o programa Excel da Microsoft. Dessa forma, foi possível ter acesso aos bancos de dados sobre Matrículas e Escolas.

Com os dados acima já trabalhados, realizaremos uma contextualização da educação básica nas escolas rurais de Uberlândia, apresentando informações sobre essas instituições, bem como as etapas de ensino da educação básica ofertadas por elas, o total geral de alunos matriculados e dos alunos PAEE e a organização e a condições das escolas. Aproveitaremos para contextualizar as cinco escolas escolhidas como *locus* de nossa pesquisa.

Quadro 9 - Etapas da Educação Básica ofertadas nas escolas rurais e o número de alunos atendidos segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, Uberlândia-MG. (Continua)

Escolas rurais	Etapas da Educação Básica ofertadas	Alunos Total	Alunos PAEE
E M Antonino Martins da Silva	Ed. Infantil (Creche e Pré-escola) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	177	15
E M Carlos Tucci	Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	118	16
E M de Sobradinho	Ed. Infantil (Pré-escola) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	178	7

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Quadro 9 - Etapas da Educação Básica ofertadas nas escolas rurais e o número de alunos atendidos segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, Uberlândia-MG. (Conclusão)

Escolas rurais	Etapas da Educação Básica ofertadas	Alunos Total	Alunos PAEE
E M do Moreno	Ed. Infantil (Pré-escola) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	216	33
E M Dom Bosco	Ed. Infantil (Pré-escola) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	303	16
E M Domingas Camin	Ed. Infantil (Pré-escola – 5 anos) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	163	25
E M Emílio Ribas	Ed. Infantil (Pré-escola) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	168	25
E M Freitas Azevedo	Ed. Infantil (Pré-escola – 5 anos) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	1250	140
E M José Marra da Fonseca	Ed. Infantil (Pré-escola) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	165	23
E M Leandro José de Oliveira	Ed. Infantil (Pré-escola – 5 anos) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	148	2
E M Olhos D'Água	Ed. Infantil (Pré-escola) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	195	14
E M Prof. ^a Maria Regina A. Lemes	Ed. Infantil (Pré-escola – 5 anos) Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	766	82
E M Sebastião Rangel	Ens. Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) AEE	485	34
Total		4332	432

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2019).

De acordo com o quadro 9 acima, nota-se que das treze escolas localizadas na zona rural do município de Uberlândia, onze oferecem Educação Infantil, sendo que apenas uma possui creche. Todas as escolas ofertam o ensino fundamental completo.

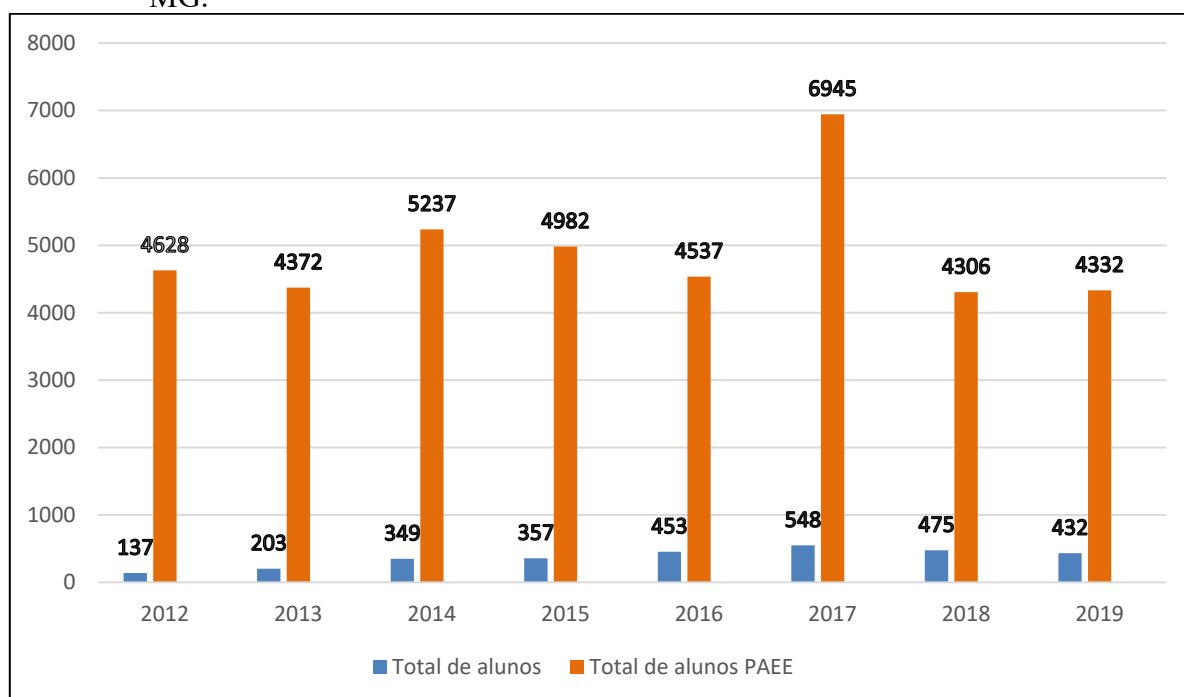
Segundo as informações da Secretaria Municipal de Educação do município⁵¹, as Escolas Municipais Freitas Azevedo e Leandro José de Oliveira oferecem, por meio do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PMEa, a oportunidade de jovens e adultos, que não tiveram acesso a escolaridade na idade certa, a chance de concluírem os estudos equivalentes às séries iniciais do ensino fundamental.

Ainda, segundo o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2019), a escola municipal Freitas Azevedo ofereceu no ano de 2019 a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos referentes às últimas séries do ensino fundamental.

Em relação ao número de alunos (4.332) que foram atendidos pelas escolas rurais, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, nota-se uma quantidade significativa de 432 alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, 10% do total de estudantes.

No gráfico 6 abaixo, é possível observar que de 2012 a 2019 o número de alunos PAEE nas escolas rurais, apesar de ter oscilado a cada ano, tem sido significativo. O que demonstra a importância do serviço de AEE nessas instituições de ensino para auxiliar na escolarização dos mesmos no ensino regular.

Gráfico 6 - Total de alunos PAEE nas escolas rurais entre os anos de 2012-2019, Uberlândia-MG.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, com base nos microdados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

⁵¹ Vide: PMEa. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/pmea/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

A seguir, será realizada uma caracterização das cinco escolas rurais escolhidas para esta pesquisa, além de abordar suas condições materiais, os tipos de necessidades educacionais especiais (NEE), bem como discutir sobre a população atendida, tendo como base os Projetos Político-Pedagógicos das mesmas, além dos indicadores educacionais que vimos trabalhando anteriormente.

4.3.3. Escola Municipal Carlos Tucci.

Na Fazenda Cachoeirinha, de propriedade do então fazendeiro Carlos Tucci, funcionava uma pequena escola em um único cômodo que servia como sala de aula onde estudavam os alunos de 1ª a 4ª séries, ou seja, a sala de aula era multisseriada onde havia apenas uma professora regente que morava na fazenda.

Com o passar do tempo e o crescimento do número de alunos que já haviam concluído a 4ª série, Carlo Tucci idealizou a construção de uma nova escola. Para isso, em conjunto com a comunidade da região, empenharam esforços em lutar junto ao Poder Municipal por melhores condições de vida e educação.

Com o apoio da Prefeitura Municipal de Uberlândia, Carlos Tucci conseguiu construir uma nova escola, que de início era constituída por três salas de aula, banheiro, cozinha, área de serviço. Para a criação e o funcionamento da unidade, a Prefeitura baixou o Decreto n. 1731 de 30 de julho de 1979 e a Portaria Gab. 016/80 de 25 de outubro de 1980 (UBERLÂNDIA, 2016a).

Assim, localizada na fazenda Cachoeirinha, que fica na região conhecida por Água Limpa, a 24 km do perímetro urbano, foi criada a escola municipal de Babilônia, que logo depois, durante o processo de nucleação das escolas rurais no município, constituiu-se sede da nucleação das escolas municipais Bom Jardim, Divisa, Douradinho, Eleazar Braga, Lagoa e Tijuco.

Com o crescimento da comunidade da região de Água Limpa, o que contribuiu para o aumento do número de alunos, a escola municipal de Babilônia foi ampliada para poder oferecer, além da educação infantil que já atendia, as séries de 5ª a 8ª. Dessa forma, sua área construída que era de 370 m² passou a ser de 1.311 m² (UBERLÂNDIA, 2016a).

No ano de 2009, por meio do Decreto n. 10.137/09, a escola municipal de Babilônia passou a ser chamada de escola municipal Carlos Tucci, em homenagem ao fazendeiro devido à doação de suas terras para a construção da escola.

Atualmente, a escola funciona apenas no período matutino. Oferece as séries iniciais e finais do ensino fundamental, possuindo nove turmas, uma turma de cada ano, respectivamente do 1º ao 9º. Em 2019, a escola teve 118 alunos matriculados.

A população atendida na escola municipal Carlos Tucci é formada, em sua grande maioria, por integrantes do MLST⁵² que vivem nos assentamentos próximos à escola; são eles: Assentamento Zapata, Assentamento Eldorado do Carajás, Flávia Nunes e Nova Palma. Outra parte é formada por trabalhadores rurais assalariados que trabalham como vaqueiros, operadores de ordenha, tratoristas, granjeiros, lavradores, entre outros, nas fazendas de gado, de lavoura e em granjas de suíno e aves.

Devido ao fato de muitos dos moradores dos assentamentos serem economicamente carentes, os alunos ajudam na renda da família vendendo ovos, leite, queijo, frutas e verduras. A escola tem contribuído com a comunidade escolar por meio de projetos e campanhas de doações de roupas e sapatos (Uberlândia, 2016a).

Por não existir locais destinados ao lazer, este é vivido por meio das festas de Santo Reis e de São João que ocorrem nas fazendas no entorno da escola. Esta tornou-se um ponto de lazer para a comunidade devido às festas juninas, à celebração do Dia da Família e projetos culturais como o da Cultura Indígena e Afro.

4.3.4. Escola Municipal Dom Bosco

Em 14 de dezembro de 1957 foi criada a escola Charles Anderson Weaver, que entre outras coisas, abrigava o Patronato Rio das Pedras com objetivo de acolher menores carentes e órfãos. No ano de 1962, os internos passaram a frequentar o ensino primário que fora constituído na época.

Em 1984, com a ampliação do ensino para as séries de 5ª a 8ª, e passando a responsabilidade administrativa da escola para a Secretaria Estadual de Educação, foi extinto o Patronato, e a escola passou a ser chamada de Escola Estadual Rio das Pedras, que era anexa a ABAM⁵³.

Com o processo de nucleação de escolas vizinhas, promovido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, o transporte escolar de alunos e funcionários tornou-se responsabilidade do município. Com a mudança da escola estadual Rio das Pedras para o bairro Santa Luzia; a Prefeitura de Uberlândia, por meio do Decreto n. 4358 de 10 de outubro

⁵² Movimento de Libertação dos Sem Terra

⁵³ Associação Brasileira de Ajuda ao Menor.

de 1989, cria a escola municipal Dom Bosco. Com o funcionamento autorizado pelo Parecer da Secretaria Estadual de Educação n. 899 de 17 de fevereiro de 1990, a escola inicia o ensino de pré a 8ª série e no ano de 1992 também passou a ofertar a pré-escola, além de oferecer à comunidade, atualmente, os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

A escola municipal Dom Bosco está localizada às margens do km 20 da BR 365, zona rural de Uberlândia, em uma propriedade que pertence a ABAM, cedido à prefeitura por regime de comodato por um prazo de 97 anos, com início em 1982.

A comunidade escolar atendida pela escola é heterogênea, tem alunos que são filhos de trabalhadores rurais assalariados em fazendas e sítios no entorno da escola, como também em propriedades ligadas à agroindústria. No entanto, a maior parte é de assentados e acampados ligados ao MST (UBERLÂNDIA, 2016b).

Na mesma localidade da escola existe um projeto de cultivo de hortaliças realizado por presos da Penitenciária Jacy de Assis e que serve para o consumo da própria instituição prisional. Apesar de estar na mesma área da escola, o projeto não tem nenhum tipo de vínculo com ela.

Em termos estruturais, o prédio da instituição escolar é velho, porém, com muitas salas que estão distribuídas entre salas de aula, refeitório, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de vídeo, uma sala de professores espaçosa, quadra esportiva e sala de lazer com uma pequena piscina construída há muitos anos e uma grande área verde arborizada.

4.3.5. Escola Municipal Emílio Ribas

Em 1978, o fazendeiro Ismar Ramos, proprietário da fazenda Floresta do Lobo, contribuiu com a construção do prédio da Escola Municipal Emílio Ribas, a qual iniciou suas atividades com apenas uma sala multisseriada de 13 alunos do Pré a 4ª série. A unidade escolar está localizada na zona rural do município de Uberlândia, na Rodovia BR 050, Km 93.

Como forma de aproximar a comunidade que residia no seu entorno, nos finais de semana a escola abria suas portas para a realização do clube de mães, que além do trabalho com artesanato, também envolvia estudos bíblicos e evangelização. Esses acontecimentos levaram o fazendeiro Ismar Ramos a criar um centro social que passou a acomodar os trabalhos do clube de mães nos finais de semana.

No ano de 1979, por meio do Decreto Municipal n. 1687 e do Parecer n. 016 da CEE do dia 25 de outubro de 1980, a escola foi oficializada e seu funcionamento foi autorizado.

Ainda em 1980, a pedido de Ismar Ramos, a Prefeitura Municipal de Uberlândia trocou o nome da escola para escola municipal Emílio Ribas como homenagem ao grande sanitarista.

No ano de 1985, a escola teve seu prédio ampliado com a ajuda da empresa Pinusplan Reflorestamento. Em 1986, a escola extinguiu o ensino multisseriado, passando daí em diante, a oferecer o ensino de 1ª a 4ª séries, com extensão da 5ª série como anexo à escola municipal Olhos D'Água.

Em 1988, com o fechamento da escola municipal Sucupira, os funcionários, mobiliário, e até mesmo o escriturário da escola foram transferidos para a escola municipal Emílio Ribas.

Em 1989, a escola passou por outra ampliação de sua rede física que ocorreu com a parceria entre poder público e comunidade. Essa ampliação foi necessária pelo fato de que com a nucleação da escola municipal Sucupira, gradativamente as séries de 5ª a 8ª foram oferecidas na escola municipal Emílio Ribas.

Em 1997, por contenção de despesas, a Prefeitura Municipal de Uberlândia promoveu a extinção de um turno de aula em todas as escolas rurais; dessa forma, a escola passou a funcionar apenas nos turnos matutino e noturno. Com isso, no turno da tarde funcionava a pré-escola e a noite passou a funcionar o ensino fundamental e o EJA (UBERLÂNDIA, 2016c).

Devido a problemas de uso abusivo de álcool pelos adultos, à noite, a convivência com alunos menores de idade, houve por parte dos pais reivindicação da mudança do ensino fundamental para o turno da tarde. Assim, o ensino fundamental e a pré-escola passaram a ser oferecidos no turno da tarde, ficando apenas o EJA ofertado no noturno.

Atualmente, a escola tem oferecido o 1º período (4 anos) e o 2º período (5anos) da educação infantil, no período da manhã, juntamente com os anos iniciais do ensino fundamental e as séries finais são ministradas no período da tarde.

A escola possui, além das salas de aula, secretaria, pátio, banheiros, sala de direção, laboratório de informática. Os alunos e funcionários têm acesso ao uso da internet, porém, para uso exclusivamente acadêmico.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, referente ao ano de 2016, e em outros documentos consultados sobre a história da escola, não foi possível avaliar qual é o perfil socioeconômico dos alunos. No entanto, durante as entrevistas realizadas com a direção e professores, as quais receberão uma atenção aprofundada no capítulo seguinte, os entrevistados relataram que os alunos da escola são de origem humilde, filhos de trabalhadores rurais assalariados de fazendas, empresa de reflorestamento e granjas.

4.3.6. Escola Municipal Leandro José de Oliveira

A escola localiza-se na rodovia 497, no km 49 na zona rural do município de Uberlândia, próximo à cidade do Prata. A escola funcionava em um cômodo da casa cedido pelo dono da fazenda. Nela, a sala de aula era do tipo multisseriada, onde estudavam alunos da 1ª a 4ª séries. Os cuidados da escola ficavam a cargo do fazendeiro, que além de cuidar da limpeza da sala, fornecia o lanche para os alunos.

Por questões legais, a escola funcionou utilizando a documentação de outra escola, a Escola Municipal Capim Branco por meio do Decreto SCCO n. 016/80, de 25 de outubro de 1980. Permaneceu assim até o ano de 1992, quando a escola com a atual denominação foi criada pela Lei Municipal n. 5466 de 19 de fevereiro de 1992 e autorizada a funcionar por meio do Parecer 524/92, de 18 de agosto de 1992, e pela Portaria n. 806/92 de 05 de setembro de 1992.

O nome da escola é em homenagem ao bisavô do fazendeiro Paulo Roberto Marquez e tio de José de Freitas Oliveira que cederam o terreno para a construção da escola.

Com o processo de nucleação das escolas rurais⁵⁴, a Escola Municipal Leandro José de Oliveira tornou-se sede da nucleação de escolas que se localizavam nas regiões do Panga, Douradinho e uma grande área do Tijuco. Funcionando em três turnos, a escola oferecia na parte da manhã as séries de 2ª a 4ª e no período da tarde estudavam os alunos da 1ª série do 1º grau. À noite, além de oferecer o EJA também oferecia a 5ª série do 1º grau (UBERLÂNDIA, 2016d).

No entanto, devido à falta de alunos, a partir de 1995, a escola Leandro José de Oliveira passou a funcionar apenas nos turnos da tarde e da noite. Dessa forma, os alunos do Pré e 1ª a 4ª série eram atendidos no turno da tarde e a noite estava reservada aos alunos do EJA e 5ª a 8ª série do 1º grau.

Atualmente, a escola oferece os anos iniciais e finais do ensino fundamental, e o 2º período (5 anos) da educação infantil, porém, devido à falta de espaço, a escola não pode atender a demanda de matrículas para o 1º período da educação infantil (4 anos); o EJA e o PME, que são oferecidos pela escola ocorrem no período noturno.

Em relação ao perfil socioeconômico da população atendida pela escola, ela é composta por trabalhadores rurais assalariados de granjas e de fazendas, mas principalmente

⁵⁴ O processo de nucleação das escolas rurais em Uberlândia foi discutido no capítulo 2.

de acampamentos de trabalhadores sem-terra, como é o caso do “Cabaça”; atende os assentamentos de reforma agrária como o “Assentamento José dos Anjos” e o “Assentamento Tangará”, localizados entre as bacias dos córregos Douradinho e Panga, até o rio Tijuco (UBERLÂNDIA, 2016d).

O poder aquisitivo das famílias atendidas na escola é baixo, e a maioria dos alunos estão inscritos no Bolsa-Família do Governo Federal. A maioria dos adultos trabalha em fazendas em diversas ocupações como, por exemplo, vaqueiros, domésticas, serviços gerais, granjeiros, tratoristas, entre outras.

O espaço físico da escola é composto por salas de aula, almoxarifado, biblioteca, banheiro, secretaria, pátio, cantina quadra poliesportiva. Na escola não há cercas ou muro que a delimite. A escola possui espaços abertos.

4.3.7. Escola Municipal Professora Maria Regina Arantes Lemes.

A escola está localizada na fazenda São José, que fica na BR 497, km 06, zona rural do município de Uberlândia. Possui uma área de 84.4000, 75m², ou seja, quatro hectares, que foram doados em 1983 pelo Sr. Antônio Vasconcelos e Sr.^a Nair Franco de Vasconcelos.

De início, a escola chamava Escola Municipal Presidente Costa e Silva, em homenagem ao então Presidente da República Marechal Artur da Costa e Silva. Em 27 de agosto de 2003, por meio da Portaria nº 987, a escola passou a ser reconhecida pelo nome atual, que também foi em homenagem à primeira professora a lecionar na unidade escolar.

A criação da escola teve como objetivo atender à demanda educacional da comunidade ao seu entorno. De início, assim como a maioria das escolas rurais no município, havia apenas uma sala multisseriada sob a responsabilidade da então professora Maria Regina Arantes Lemes e funcionava no barracão de sua propriedade.

Com o processo de nucleação das escolas rurais, na década de 1980, e para dar conta de atender as demandas da comunidade, a escola passou a oferecer novas séries que foram concedidas por meio do Decreto n. 3140, de 19 de fevereiro de 1986, instituindo as séries complementares do ensino de 1º grau (UBERLÂNDIA, 2016e).

Devido ao baixo número de alunos atendidos pela escola, no ano de 1997, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação, a escola passou a ter seu funcionamento somente no período matutino, já que além de contar com outras escolas na proximidade, também resultaria na contenção de despesas para o município (UBERLÂNDIA, 2016e).

No ano de 2014, a escola passou a atender em tempo integral um grupo de 100 alunos matriculados regularmente nas turmas de 3º ao 9º ano do ensino fundamental nas atividades do Programa Mais Educação, que apesar de ter sido instituído pelo Decreto n. 12.283 de 10 de junho de 2010, na segunda gestão do então Prefeito Odelmo Leão Carneiro Sobrinho (2009-2012, a escola somente iniciou as atividades no segundo ano da gestão do Prefeito Gilmar Machado (2013-2016), no qual ficou até o final do ano de 2015 devido à restrição de recursos disponíveis para a continuação do programa (UBERLÂNDIA, 2016e).

Em 2008, a partir do mês de março, na escola, os alunos com problemas dificuldades de aprendizagem começaram a ser atendidos pelo projeto Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA) e na mesma época iniciou-se o serviço de Atendimento Educacional Especializado; ambos eram realizados no contraturno. Contudo, em 2010 o projeto ADA foi extinto, permanecendo até hoje o AEE.

O serviço de AEE ofertado na escola é coordenado pelo NADH e atende os alunos PAEE com necessidades educacionais especiais comprovadas com laudo médico ou ficha similar. Os atendimentos realizados com os discentes têm duração de cem minutos por semana.

Atualmente, a escola possui dezoito turmas em funcionamento, sendo duas de 2º período (5 anos) da Educação Infantil, nove turmas das séries iniciais e sete turmas das séries finais do ensino fundamental, distribuídas segundo a demanda de cada ano.

De acordo com o perfil socioeconômico dos alunos, a maioria é oriunda de assentamentos rurais, sendo eles: Assentamentos Dom José Mauro e Tangará. Acampamentos Acha Coração, João Rosa Prateado, Carinhosa, Agrovila, Retiro Mônica. O que faz com que grande parte deles saia muito cedo de suas casas, fazendo um longo trajeto de ir e vir para a escola, retornando tardiamente para seus lares. A escola também atende filhos de funcionários das granjas Globo Aves, Produtivas e Planalto e famílias que moram nas chácaras no entorno da escola.

De acordo com as informações coletadas no projeto político-pedagógico da escola, pode-se perceber que a participação das famílias em reuniões pedagógicas ou para conversar sobre o rendimento escolar dos alunos e até mesmo em assembleias ainda é baixa. Contudo, no mesmo documento é citado como um dos fatores a distância entre a escola e a maioria das residências dos alunos e a falta de transporte, pois a maioria das famílias utilizam o transporte escolar para irem à escola (UBERLÂNDIA, 2016e).

4.3.8. As escolas rurais e o atendimento aos alunos PAEE segundo as suas necessidades educativas especiais no período de 2012 a 2019, Uberlândia-MG.

Tabela 5- Número de alunos PAEE segundo o tipo de NEE atendidos nas escolas rurais no período de 2012-2019, Uberlândia-MG.

Ano	Tipo de NEE									
	Baixa Visão	Surdez	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Intelectual	Autismo	Asperger	TDI ⁵⁵	SD ⁵⁶	Def. Múltipla
2012	7	11	7	5	98	1	-	7	-	1
2013	13	22	6	12	145	5	-	8	-	7
2014	22	15	13	21	279	8	1	8	-	11
2015	25	13	22	8	283	9	-	9	-	8
2016	30	7	25	15	360	8	-	10	11	9
2017	31	4	38	28	415	12	-	16	-	12
2018	21	1	28	25	384	14	1	5	15	10
2019	22	3	13	29	344	24	-	-	10	12
Total	171	76	152	143	2.308	82	2	63	36	71

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

De acordo com a tabela 5 acima, é possível observar que de 2012 a 2019 os alunos PAEE atendidos nas escolas rurais do município de Uberlândia apresentaram as seguintes NEE: Baixa-Visão, Surdez, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Autismo, Asperger, Transtorno do Desenvolvimento Infantil, superdotação e Deficiência Múltipla.

Ainda, segundo a tabela 5, constata-se que o número de alunos PAEE com deficiência intelectual aumentou consideravelmente entre os anos de 2012 e 2018 porém em 2019, houve uma queda de 40 alunos se comparado com o ano anterior. Fato semelhante também pode ser

⁵⁵ Transtorno do Desenvolvimento Infantil.

⁵⁶ Superdotação.

verificado com os alunos com deficiência intelectual, pois entre os anos de 2012 e 2017 verificou-se um aumento na matrícula desses alunos. Outro dado que chamou a atenção foi o fato de que durante os anos avaliados apenas dois alunos com a síndrome de Asperger⁵⁷ foram contabilizados no Censo Escolar das escolas rurais em Uberlândia, sendo um no ano de 2014 e o outro no ano de 2018.

Segundo os dados dos censos educacionais da educação básica de 2012 a 2019, com base na tabela 5 acima, têm-se demonstrado que além de existirem alunos com deficiências diversas na zona rural de Uberlândia, eles têm procurado o acesso à escolarização nas escolas rurais.

Com isso, é importante pensar em uma política pública de educação especial voltada para essa população que não se configure em um modelo urbanocêntrico, mas sim que leve em consideração as peculiaridades e as necessidades daqueles que moram e fazem do campo seu local de sobrevivência.

4.4. A organização das escolas rurais quanto as questões materiais e pedagógicas.

Um ponto importante sobre a escolarização dos alunos PAEE nas escolas rurais é a questão da infraestrutura e organização das mesmas. Sobre esse aspecto, a tabela 6 abaixo apresenta a situação das escolas rurais municipais de Uberlândia que atendem a população residente no campo.

Tabela 6 - Organização das escolas rurais no período de 2012-2019, Uberlândia-MG.

(Continua)

Ano	Água Rede pública	Esgoto Rede pública	Cozinha	Sanitários	Sanitários PNE ⁵⁸	Dependências PNE ⁵⁹	Energia	Internet
2012	5	4	13	13	6	6	13	12
2013	5	5	13	13	6	6	13	13
2014	5	5	13	13	6	6	13	13

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012, 2013, 2014, 2015, 2106, 2017, 2018, 2019).

⁵⁷De acordo com o Catálogo Internacional de Doenças – CID-10, o autismo tanto quanto a síndrome de Asperger fazem parte do grupo de doenças conhecidas como Transtorno Global do Desenvolvimento.

⁵⁸Banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

⁵⁹Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Tabela 7 - Organização das escolas rurais no período de 2012-2019, Uberlândia-MG.

(Conclusão)								
Ano	Água Rede pública	Esgoto Rede pública	Cozinha	Sanitários	Sanitários PNE ⁶⁰	Dependências PNE ⁶¹	Energia	Internet
2015	5	5	13	13	7	8	13	13
2016	5	5	13	13	6	8	13	13
2017	5	5	13	13	6	7	13	13
2018	5	5	13	13	6	7	13	13
2019	6	8	13	13	6	7	13	13

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012, 2013, 2014, 2015, 2106, 2017, 2018, 2019).

Em termos de estrutura física, todas as escolas rurais de Uberlândia, de acordo com a tabela 6 acima, durante o período investigado, possuíam energia elétrica, sanitários e cozinha.

Em relação ao saneamento básico, o número de escolas que até o ano de 2019 possuíam água e esgoto da rede pública eram apenas seis e oito respectivamente. Desse quantitativo de escolas com água encanada e rede de esgoto, cinco delas estão localizadas nas áreas urbanas dos distritos rurais que já usufruem da infraestrutura construída pelo poder público. As demais, por serem situadas em regiões de fazendas, possuem água por meio de poços artesianos e o esgoto por fossas sanitárias.

A respeito dos sanitários, apesar de todas as escolas possuírem banheiros, apenas seis escolas terminaram o ano de 2019 com banheiros adaptados para pessoas com necessidades especiais.

De 2012 a 2014, apenas seis escolas possuíam dependências com acessibilidade para alunos que tinham mobilidade reduzida. Porém, nos anos de 2015 e 2016 esse número subiu para oito instituições de ensino, mas decaiu para sete nos três últimos anos, ou seja, de 2017 a 2019.

No que se refere à existência de internet nas escolas rurais, pode-se constatar que no ano de 2012, dos treze estabelecimentos de ensino na zona rural de Uberlândia, apenas uma escola ainda não tinha acesso à internet, mas a partir do ano de 2013 todas as escolas foram contempladas com internet.

⁶⁰Banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

⁶¹Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Ainda, sobre esse aspecto, de acordo com os censos escolares da educação básica, apenas cinco escolas são contempladas com internet banda larga, a grande maioria são servidas por internet normal (BRASIL, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Na tabela 7 abaixo, é possível avaliar a estrutura pedagógica das escolas rurais, analisando as condições de escolarização ofertadas por elas não só para os alunos em geral, mas, principalmente, a existência de situações que auxiliam na realização do serviço de AEE para os alunos PAEE.

Tabela 8 - Organização das escolas rurais quanto às condições pedagógicas no período de 2012-2019, Uberlândia-MG.

Ano	SRM	AEE	Lab. Informática	Lab. Ciências	Biblioteca	Sala de Professor
2012	6	5	13	2	13	13
2013	5	5	13	2	13	13
2014	6	9	13	2	13	13
2015	9	10	13	2	13	13
2016	9	11	13	2	13	13
2017	11	11	13	2	13	13
2018	10	11	13	2	13	13
2019	10	8	11	2	12	13

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

De acordo com a tabela 7 acima, no que se refere à existência de bibliotecas foi observado que de 2012 a 2018 todas as escolas rurais eram contempladas, mas em 2019 um dos estabelecimentos de ensino rural deixou de possuir biblioteca. Situação semelhante ocorreu com os laboratórios de informática, pois de 2012 a 2018 todas as treze escolas tinham esses laboratórios, porém em 2019 duas escolas rurais deixaram de possuí-los.

Sobre os laboratórios de ciência, apenas duas escolas, durante o período de 2012 a 2019, tinham salas para esse tipo de atividade pedagógica.

Quanto à existência ou não de Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a oferta de serviço de AEE, pelas escolas rurais, esse assunto já foi alvo de análise e avaliação no capítulo três deste trabalho.

Diante das análises acima apresentadas, em relação à tabela 6, foi possível depreender que as escolas rurais no município de Uberlândia, em termos gerais de infraestrutura de saneamento básico, mesmo com as limitações existentes e por serem construídas em locais onde o poder público não conseguiu levar os seus serviços como, por exemplo, água encanada e rede de esgoto, têm conseguido apresentar boas condições de funcionamento.

Contudo, apesar das escolas terem sanitários, nem todas possuem banheiros com acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida, conforme já discutido no capítulo 3. O mesmo acontece com as demais dependências das escolas, que apesar de ter havido um aumento delas com acessibilidade, de 2012 para 2016 ainda existem algumas que carecem de melhorias arquitetônicas que possibilitem uma melhor autonomia dos alunos que possuem mobilidade reduzida.

No entanto, quando é avaliada a organização das escolas quanto às questões pedagógicas, segundo a tabela 7 acima, apesar dos dados terem demonstrado uma evolução na criação de salas de recurso multifuncional para que os alunos PAEE possam desfrutar do AEE, ainda demonstra-se que nem todas elas possuem as SRMs e o serviço de AEE não está presente em todas as escolas, o que também foi motivo de discussão no capítulo 3.

Essa situação, de certa maneira, pode dificultar a escolarização dos alunos PAEE que residem no campo, já que o serviço de AEE, de acordo com o art. 3 do Decreto n. 7611/2011, tem como objetivos:

Art. 3 – São objetivos do atendimento educacional especializado:
I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
II – [...]
III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, grifos nosso).

No próximo capítulo, será realizada uma análise do contexto da prática das políticas de Educação Especial nas escolas rurais de Uberlândia por meio das visões de diretores e professores que atuaram no período de 2012-2016.

CAPÍTULO 5

5. Visões e expectativas de gestores e educadores das escolas rurais sobre o serviço de atendimento educacional especializado nas escolas rurais do município de Uberlândia.

O objetivo deste capítulo foi analisar as visões e expectativas de professores e diretores das escolas municipais rurais no município de Uberlândia, a respeito do serviço de AEE oferecido à população do campo, consoante aos limites, possibilidades e as contradições encontradas na oferta desse serviço nas escolas.

5.1. Caracterização dos participantes da pesquisa.

Conforme explicado na introdução desta pesquisa, foram entrevistados cinco diretores, cinco professores do AEE e cinco docentes de sala de aula comum. Todos os participantes desta pesquisa encontravam-se no exercício de suas atividades laborais no ano de 2017, período em que foram realizadas as entrevistas, e visando a garantir o anonimato dos participantes, as escolas tiveram seus nomes trocados por identificação alfabética e os entrevistados foram reconhecidos tanto pela sua função quanto pela letra da unidade escolar a que pertenciam até o momento de realização da pesquisa.

Dessa forma, de acordo com o quadro 10 abaixo é apresentado o perfil de cada um dos participantes da pesquisa.

Quadro 10 - Perfil acadêmico dos participantes da pesquisa.

(Continua)

Função	Formação Inicial	Pós-Graduação	Experiência na função atual
Diretora (A)	Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia da Educação • Inspeção • Processos de Ensino e Aprendizagem 	7 anos
Professora regente (A)	Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia 	16 anos
Professora do AEE (A)	Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia • Alfabetização e letramento 	1 ano
Diretora (B)	Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial • Educação Infantil 	10 anos
Professora regente (B)	Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Inspeção 	6 anos
Professora do AEE (B)	Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial • Psicopedagogia 	9 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Quadro 10 – Perfil acadêmico dos participantes da pesquisa.

(Conclusão)

Função	Formação Inicial	Pós-Graduação	Experiência na função atual
Diretor (C)	História	• Laboratório de aprendizagem	3 anos
Professora regente (C)	Pedagogia	• Psicopedagogia	6 anos
Professora do AEE (C)	Pedagogia	• Mestrado em Educação	1 ano
Diretor (D)	História	• Especialização em História	8 anos
Professor regente (D)	Letras	• Mestrado em Educação	26 anos
Professora do AEE (D)	Pedagogia	• Inspeção	3 anos
Diretora (E)	Pedagogia	• Especialização em Ciências da Religião	10 anos
Professora regente (E)	Pedagogia	• Inclusão Escolar	4 anos
Professora do AEE (E)	Pedagogia	• Psicopedagogia	7 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Segundo as informações do quadro 10 acima, três diretores cursaram o curso de Pedagogia como formação inicial e dois se formaram em História. A diretora E é a única que não possui curso de pós-graduação na área da educação.

No que se refere aos professores regentes, de acordo com o quadro 3, acima, quatro professoras são formadas em Pedagogia e o professor em Letras. Este fez Mestrado em Educação e as professoras possuem pós-graduação *lato-sensu*, sendo duas em Psicopedagogia, uma em Inclusão e a outra em Inspeção.

Em relação às professoras de AEE, as cinco concluíram o curso de Pedagogia; uma fez Mestrado na área de Educação, três fizeram cursos de pós-graduação em Psicopedagogia, uma em Educação Especial e a outra na área de Inspeção Escolar.

5.2. As Entrevistas.

Reiterando parte dos dados apresentados na introdução desta pesquisa, depois de serem agendadas as entrevistas previamente por via telefônica, elas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Quanto ao local das entrevistas, cada participante foi entrevistado no seu próprio espaço de trabalho nas unidades da zona rural, com exceção de um que preferiu ser entrevistado em sua residência.

Na unidade escolar A (UE-A)⁶² foi entrevistada a diretora em uma sala da escola, previamente reservada. Logo em seguida, foi a vez da professora regente e, por último, a professora do AEE, cujas entrevistas também ocorreram na mesma sala.

Na UE-B, foi realizada, primeiramente, a entrevista com a professora regente, seguido da diretora, a qual demonstrou-se muito solícita ao responder as perguntas. Por causa de um contratempo na primeira entrevista, a reunião com a professora do AEE foi remarcada para o dia seguinte, a pedido da mesma.

Na UE-C, foram realizadas duas entrevistas, uma com a professora regente e a outra com o diretor da escola. Estas ocorreram em uma sala previamente escolhida pelo mesmo, a fim de não haver nenhum tipo de interrupção e resguardo do sigilo das informações transmitidas. A entrevista com a professora do AEE foi realizada, a pedido da mesma, em sua residência devido a problemas de saúde. No início da entrevista, a professora demonstrou receio quando foi-lhe solicitada autorização para gravar seu depoimento, porém, após esclarecimentos do pesquisador sobre a questão de sigilo e anonimato, a participante permitiu a gravação. No entanto, foi percebido que a partir de um determinado momento da entrevista, a professora do AEE limitou-se a responder por monossílabos, “sim” e “não”. Ao ser inquirida sobre este fato, a entrevistada afirmou que não havia nenhum problema, mas limitou-se a prosseguir com a entrevista, respondendo afirmativa ou negativamente o restante das questões apresentadas.

Na UE-D, as entrevistas ocorreram em dois dias, nos módulos dos professores. Assim, no primeiro dia, foi entrevistado o professor regente e no outro dia agendado, foi a vez de realizar a entrevista com a professora do AEE. Nesse mesmo dia também foi realizada a entrevista com o diretor da instituição.

Na UE-E, as entrevistas foram realizadas em uma sala que garantiu o sigilo das informações coletadas. Dessa forma, o primeiro a conceder entrevista foi o diretor da escola, seguido pela professora de AEE e por último pela professora regente.

Após os participantes terem concordado com as gravações das entrevistas por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi utilizado um gravador portátil digital. Depois de transcritas, as entrevistas foram enviadas para cada um dos participantes

⁶² A partir deste momento utilizaremos as siglas UE para referir-nos a unidade escolar seguido de um traço e da letra correspondente ao local do participante entrevistado.

para que pudessem conhecer o conteúdo e sugerir modificações caso fossem consideradas necessárias.

5.3. Organização e interpretação dos dados.

Para organizar as informações coletadas durante as entrevistas, foi utilizado como recurso técnico a análise de conteúdo por meio do *software ATLAS.ti Scientific Development GmbH*.

Para realização desta tarefa, primeiramente foram escolhidos um conjunto de eixos temáticos relacionados com as questões apresentadas aos participantes da pesquisa:

1. Acessibilidade arquitetônica da escola;
2. Condições de trabalho;
3. Formação continuada;
4. Articulação entre professores;
5. Estrutura do AEE;
6. Transporte escolar.

Com base nos eixos temáticos acima, por meio da análise de conteúdo foi possível a criação das seguintes categorias de análise:

1. Acessibilidade Arquitetônica e Condições de Trabalho;
2. Serviço de Atendimento Educacional Especializado;
3. Formação Continuada;
4. Transporte Escolar.

Na tabela 8, abaixo, encontram-se registradas as frequências absolutas e relativas de cada uma das categorias de análise identificadas nas entrevistas.

Tabela 9 - Quantidade de vezes que cada categoria apareceu nas entrevistas.

Categoria	Frequência Absoluta (N_i)	Frequência Relativa (F_i)	% F_i
Serviço de Atendimento Educacional Especializado	70	0,40	40
Formação Continuada	59	0,34	34
Acessibilidade arquitetônica e condições de trabalho	28	0,16	16
Transporte Escolar	16	0,10	10
Total	173	1	100

De acordo com as informações da tabela 8, a categoria mais citada nas entrevistas foi aquela relacionada com o “Serviço de Atendimento Educacional Especializado” com 40% dos dados coletados, seguida da categoria “Formação Acadêmica Profissional” com 34% de ocorrência, na sequência a categoria “Acessibilidade arquitetônica e condições de trabalho” com 16% e, por último, com menor frequência foi a de Transporte Escolar, com apenas 10% de ocorrência.

De acordo com os princípios do método dialético-hermenêutico utilizado nesta tese para interpretar os dados coletados, vale ressaltar aqui que apesar da organização dos dados ter resultado em quatro categorias, foi mantido o pressuposto de que tais categorias deveriam ser analisadas relacionando criticamente uma com as outras por causa do princípio dialético da Totalidade.

5.3.1. Descrição das categorias identificadas nos depoimentos das pessoas entrevistadas.

Categoria 1 - Acessibilidade arquitetônica e condições de trabalho: refere-se às condições de acessibilidade arquitetônica (rampas, banheiros PNE, localização das salas de aula etc.) das escolas rurais, existência de materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos diversos (computadores, impressoras, mobiliário, internet, entre outros) para a realização do AEE.

Categoria 2 - Formação Continuada: refere-se aos depoimentos dos entrevistados em relação à formação continuada que os professores de escolas da zona rural de Uberlândia recebem da Secretaria Municipal de Educação, capacitando-os para o trabalho pedagógico com a população do campo. Aqui estão englobadas principalmente os depoimentos dos professores de AEE.

Categoria 3 - Serviço de Atendimento Educacional Especializado: diz respeito às dificuldades encontradas pelos professores de AEE quanto ao desenvolvimento das suas atividades no que se refere a sua estrutura e organização nas escolas rurais. Também estão reunidas as dificuldades de articulação dos professores do AEE com professores de sala de aula comum referente à inclusão dos alunos PAEE no ensino regular.

Categoria 4 - Transporte Escolar: trata das condições do transporte escolar realizado na zona rural para a condução de alunos que moram em fazendas para deslocamento até a escola. Engloba também os depoimentos dos entrevistados sobre a falta de acessibilidade no transporte de alguns alunos com mobilidade reduzida.

5.3.1. Análise da Categoria: Acessibilidade Arquitetônica e Condições de Trabalho.

De acordo com o art. 5 do Decreto n. 7.611/2011, a Educação Especial, por meio do serviço de AEE desenvolvido nas escolas, deve se preocupar em contribuir com a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Para tal, a União, além de prestar o apoio técnico aos sistemas públicos de ensino de municípios, também fornece o apoio financeiro a fim de que o AEE possa contemplar um maior número de alunos PAEE nas escolas regulares (BRASIL, 2011a).

Esse apoio técnico e financeiro refere-se não somente à implantação das SRMs, mas também na adequação arquitetônica a fim de que as mesmas possam facilitar o acesso dos alunos com mobilidade reduzida às dependências das escolas.

A Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009 traz em seu art. 10 que o projeto pedagógico de cada escola deve oficializar o serviço de AEE em salas específicas, e estas sejam equipadas com mobiliário, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos, além de materiais pedagógicos.

Ao indagar aos Diretores se suas escolas possuíam condições de acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida para realização do AEE, a diretora da escola A respondeu que:

Não, a escola não possui espaço. A nossa escola tem grandes dificuldades com a estrutura física, estamos com falta de sala, não temos salas específicas, principalmente, para o AEE e para o laboratório de informática. Fizemos adaptações de acordo as necessidades enfrentadas. (DIRETORA A)⁶³.

Corroborando com o depoimento da diretora, a professora do AEE da mesma UE reforçou que:

A gente já tinha falado. A gente teria que ter uma sala. A gente ofereceu, fez uma adaptação. Ela não tem uma estrutura para receber o AEE conforme é necessário, mas a gente adaptou e acabou sendo boa (PROFESSORA DO AEE A).

Esta situação relatada tanto pela diretora como também pela professora do AEE da UE-A também é observada no depoimento da professora regente ao dizer que:

A nossa escola teve alguma reforma, mas não temos uma sala criada para o AEE. Este é feito em uma sala de aula adaptada. Como não sou do AEE, não conheço como ele está montado, mas em algumas conversas com a

⁶³Como forma de destacar os depoimentos dos entrevistados, eles foram colocados em itálico.

professora especialista, ela sempre reclama da falta de material pedagógico para as atividades com os alunos (PROFESSORA REGENTE A).

Sobre a falta de materiais pedagógicos citado pela professora regente A, acima, a sua colocação veio de encontro ao que foi dito pela diretora quando disse que “*com relação aos recursos materiais, os mesmos foram confeccionados pela professora do AEE e alguns jogos foram adquiridos com o recurso do FNDE*” (DIRETORA A).

Em relação à UE-B, a diretora relatou que “*Aqui não tem cadeirante, mas a acessibilidade seria impossível*” (DIRETORA B).

Sobre a existência de recursos pedagógicos e equipamentos, a gestora também deixou claro que “*Não tem computador, não tem nada*” (DIRETORA B).

A professora do AEE da mesma UE foi mais detalhista ao dizer em seus depoimentos abaixo:

Olha, especificamente hoje, aqui na UE-B, hoje a gente não tem muito recurso na área da informatização, da internet e infelizmente isso não é só no AEE, mas da escola em geral. Então, o acesso [internet] que a gente tem é muito restrito, por uma questão física, de problemas mesmo, de estrutura física, a rede não suporta. Então, essa tem sido a maior dificuldade. O que eu faço. Eu procuro trazer até o meu notebook, trago já gravado as atividades para gente estar tentando sanar isso aqui. Então, especificamente que é uma ferramenta importantíssima hoje, não tem como a gente não trabalhar isso com o aluno, até mesmo o aluno com deficiência. Ele quer conhecer também, ele quer estar junto; ele percebe. A questão é de estar equipando a escola com recursos tecnológicos que são importantíssimos (PROFESSORA DO AEE B).

As condições não são tão boas, pois sala não é adequada para uma sala multifuncional. Não é muito espaçosa, mas a gente dá um jeito. Eu não tenho muitos materiais, mas confecciono a maioria que preciso. (PROFESSORA DO AEE B).

A professora regente B também afirmou a falta de acessibilidade quando disse que “*Na nossa escola, os cadeirantes estudam na parte debaixo, porque falta acessibilidade para eles se estudassem nas salas que ficam no local mais alto da escola*” (PROFESSORA REGENTE B).

Na UE-C, a situação parece não são muito diferente, pois o diretor esclareceu que “*A escola deveria ter mais investimento na questão da acessibilidade. Hoje eu reconheço que investimento não tem nenhum*” (DIRETOR C).

Na sequência de depoimento, o diretor C comentou sobre as dificuldades de acessibilidade que existem em sua escola:

Falta muita coisa, eu tenho apenas uma barra de corrimão de um lado apenas. Não temos barras no banheiro, nem banheiro, por exemplo, com vaso sanitário menor. A gente tem um cadeirante que é de quatro anos e não tenho um vaso menor, infantil para ele. (DIRETOR C).

As declarações do diretor da UE-C foram confirmadas com as afirmações da professora regente C, quando esta relatou que “*Nesse aspecto, eu acho que a escola peca um pouco. Nós temos aluno que usa cadeira de rodas e não temos um banheiro acessível para ele. Em termos de acessibilidade falta muita coisa. Uma reforma na escola seria boa*” (PROFESSORA REGENTE C).

De acordo com os depoimentos acima, é possível observar que as três escolas possuem problemas com adequação arquitetônica de seus prédios. Em duas delas ficou evidente a falta de sala de recursos multifuncionais, fazendo com que o AEE seja realizado em locais improvisados, além de outras dependências acessíveis a alunos com NEE, como é o caso da UE-C, que apesar de possuir aluno cadeirante não tem banheiro PNE.

Na UE-B, pelo depoimento dado pela professora regente B, nota-se que os alunos com mobilidade reduzida não podem transitar por toda a escola devido à falta de acessibilidade, o que restringe os seus direitos constitucionais de ir e vir.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato dos professores do AEE serem criativos ao ponto deles mesmos elaborarem seus materiais pedagógicos, como é o caso da professora do AEE da UE-B, que constrói seus jogos pedagógicos, além de viabilizar equipamento próprio, como é o caso do seu *notebook* como forma de recurso pedagógico para o atendimento que realiza com seus alunos. Além disso, em duas escolas, existe o problema com a internet que pode contribuir para o desenvolvimento de algumas atividades.

Quanto à UE-D, segundo o seu diretor “*Eu digo assim, que ela [sala do AEE] está boa, mas precisa melhorar*” (DIRETOR D).

A professora do AEE D destacou em um de seus depoimentos questões relacionadas às condições de trabalho vivida por ela que, de certa forma, tem dificultado a execução das atividades propostas com os alunos quando disse que “*A sala é pequena. Se por acaso estraga um computador é muito difícil de arrumar. Não tem suporte nenhum*” (PROFESSORA DO AEE D).

Em outra parte do seu depoimento, a mesma professora acima ratifica o que relatou anteriormente ao dizer que:

Não muito boas. Falta material. Não temos como trabalhar em grupo, cada um é atendido na sua mesa. Temos apenas esses dois computadores com

alguns jogos, mas fora isso não tem recurso. Os jogos que temos foram confeccionados por nós (PROFESSORA DO AEE D).

A respeito da UE-E, ainda seria necessário efetuar algumas adaptações para garantir a acessibilidade para todos e todas, apesar de já existirem algumas modificações como, por exemplo, a existência de rampas, como esclareceu a professora do AEE E:

Tem, a gente fez uma rampa, você viu que tudo tem uma rampinha. Mas tem alguns entraves sim. Tem alguns momentos, por exemplo, às vezes têm um degrau pequeno até a quadra, mas assim a gente desce devagarinho, dá para ir, vencendo essas barreiras (PROFESSORA DO AEE E).

A professora regente da UE-E demonstrou outro olhar sobre a questão da acessibilidade. Para ela,

A acessibilidade aqui, ainda é nula, justamente para alunos como ele [cadeirante]. Não temos banheiros adaptados, as portas são todas pequenas. Dentro da sala, para pôr uma mesa adaptada para ele é difícil, porque a mesa dele é diferenciada, maior e plana. Ele ocupa espaço de dois alunos. É muito complicado. (PROFESSORA REGENTE E).

Em relação ao depoimento do diretor da UE-D, foi observado certa contradição ao ter afirmado que a sala do AEE seria boa, mas depois reconheceu a necessidade de promover uma melhoria na sua estrutura. No entanto, ao analisar o depoimento da professora do AEE, esta considerou que a mesma sala além de pequena, não permitia a realização de trabalhos em grupos.

Ainda, sobre a questão de recursos pedagógicos e materiais, tal como ocorreu com a professora do AEE na UE-B, a professora do AEE da UE-D também teve que construir seus próprios materiais devido à falta de recursos financeiros para comprar os mesmos.

A UE-E também encontrou problemas quanto à acessibilidade. Apesar de contar com algumas adaptações arquitetônicas, como foi o caso das rampas, nem todas as dificuldades envolvendo os obstáculos arquiteturais na escola tinham sido resolvidos, como bem esclareceu a professora do AEE E.

Para a professora regente E, o problema da acessibilidade não se restringiu apenas à falta de rampas, mas também e inclusive ao tamanho das salas de aula, pois para que um aluno cadeirante possa participar plenamente das atividades seria necessário utilizar, por exemplo uma mesa adaptada. Mas, tal como afirmado pela própria professora regente, a mesa ocuparia espaço de dois alunos, trazendo com isso, complicações de natureza espacial na sala de aula.

De modo geral, as dificuldades encontradas pelas escolas rurais, nas condições de acessibilidade e trabalho, têm contribuído para que não exista nessas instituições uma SRM em conformidade com o que é proposto tanto no Decreto n. 7.611, de 2011, como também na Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, além da própria determinação existente na Instrução Normativa n. 001, ao determinar às escolas que ofertam o AEE que os seus projetos pedagógicos prevejam as condições materiais, de acessibilidade, de recursos pedagógicos e equipamentos específicos para a organização do serviço de AEE (UBERLÂNDIA, 2011).

No entanto, pela análise dos depoimentos nessa categoria, constata-se que as escolas rurais de Uberlândia não têm, por parte do poder público, o apoio necessário para oferecer as condições acima descritas aos professores do AEE a fim de que possam realizar esse serviço nas suas escolas de forma mais efetiva.

5.3.1.2. Análise da Categoria: Formação Continuada

De acordo com Oliveira (2010), a formação de professores deve ser vista como um ponto importante para uma educação de excelência. No entanto, a formação inicial do futuro educador não consegue prepará-lo para lidar com a realidade concreta existente nas escolas, fazendo com que a formação continuada ou permanente do professor também tenha um papel relevante na sua formação profissional.

Diante dessa realidade, o profissional que atua no AEE, primeiramente, deve ter habilitação para o exercício da docência, mas também faz-se necessário que o mesmo possua formação específica para atuar na Educação Especial (BRASIL, 2009).

Quando se refere ao atendimento educacional especializado, realizado nas escolas rurais, não pode ser desconsiderado que além de assegurar esse serviço da Educação Especial, também seja importante que o seu planejamento – e junto a isso a oferta de formação continuada aos professores de AEE – leve em consideração as diferenças socioculturais de sua clientela que moram no campo (BRASIL, 2008b).

A formação permanente dos professores de AEE da rede municipal de ensino no município de Uberlândia é coordenada e realizada pelo NADH, que utiliza-se o espaço do CEMEPE para suas capacitações.

Perguntada sobre a avaliação que fazem da formação continuada que recebem, e até que ponto ela tem contribuído para a melhoria de sua práxis pedagógica com alunos do campo, a professora do AEE da UE-A relatou que:

Olha, eu até estava discutindo com a Maria⁶⁴ antes de você chegar. Que sobre a escola rural, especificamente, eu nunca participei, a não ser o PNAIC⁶⁵ que tem até alguns livros que falam sobre a educação do campo, mas, assim, no coletivo, não especificamente. É sempre de modo geral, por exemplo, esse ano a gente participou de capacitação onde a gente vê todas as deficiências e como agir, mas foi geral, não foi assim, área do campo. Qual é a dificuldade no campo, não foi assim. Eu fiz com todo mundo geral. Não teve uma específica do campo, o que precisa, a quantidade de alunos, quais os que você tem mais. (PROFESSORA DO AEE A).

Este depoimento da professora do AEE da UE-A pode ser relacionado com o depoimento da professora regente da mesma escola quando ela disse que:

Olha, se tem essa preocupação, até o momento eu não vi. Nós participamos de muitas capacitações no CEMEPE, mas direcionada para a escola rural não tem. Eu sinto falta, sabe. Deveria ter, já que são clientelas diferentes. Nós não temos um apoio pedagógico direcionado para essa clientela. Eu sinto falta disso. (PROFESSORA REGENTE A).

Pode-se constatar nos depoimentos acima, que mesmo existindo formação continuada oferecida pelo NADH, os professores relatam ter sentido falta de uma capacitação voltada para a clientela que é atendida na escola onde trabalham. No depoimento da professora regente A chamou a atenção a expressão ‘eu sinto falta disso’, denotando com isso, de alguma forma, um sentimento de “estar só”, por não se sentir suficientemente apoiada para o exercício da sua práxis prática pedagógica junto aos seus alunos.

Para a diretora da UE-B a formação tem preocupado, objetivamente, com as especificidades do campo e comentou ainda que para os professores de sala de aula comum não há capacitação na área da educação especial, como pode ser observado no depoimento abaixo:

Não. Acho que a formação que acontece lá [CEMEPE] não vê a especificidade da zona rural. É no coletivo. Se fosse, teria que ter aquele momento da zona rural. Acaba que as reuniões são coletivas, tudo no geral, e a formação dos professores também. Eu não vejo uma formação específica.

Ah! Os professores da sala de aula não têm a formação que os do AEE possuem. Eles não participam das capacitações que os do AEE participam. Então, eles não sabem lidar com as limitações que os alunos do AEE têm na sala de aula. (DIRETORA B).

⁶⁴ Nome fictício da pedagoga da escola.

⁶⁵ Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Busca diminuir os índices de analfabetismo no país. Para maiores informações acesse: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>.

A afirmativa da diretora B, de que devido à falta de capacitação na área da Educação Especial para os professores regentes contribuiu para que estes tenham dificuldades pedagógicas no momento da práxis pedagógica com alunos PAEE, uma vez que a falta deste tipo de capacitação/formação tem transparecido entre professores da educação básica desde a sua formação inicial sem terem conseguido ser devidamente preparados para lidar neste campo da sua práxis pedagógica (Moreira, 2001).

Ainda, sobre a formação continuada ofertada pelo NADH, a professora regente esclareceu que "*É no geral. Eles não focam, assim, zona rural, zona urbana. Tanto é que a formação do quinto ano é geral. Tanto os professores da cidade como os da zona rural estão ali, naquele dia*" (PROFESSORA REGENTE B), tal como parece ocorrer, aliás, com tudo o que se refere à educação no campo, uma vez que, de acordo com a mesma professora, o ensino ministrado na sua escola não se diferencia do ensino da cidade, pois "*Nós usamos os mesmos livros que as escolas da cidade. Eu penso que os livros usados na zona rural deveriam ser voltados a realidade dos alunos. Mas até agora são os mesmos livros*" (PROFESSORA REGENTE B).

Nesse contexto, um depoimento que se destacou pelo seu conteúdo, foi dado pelo diretor da UE-C, que demonstrou clara consciência sobre o tipo de ensino, que a partir de 2013, deveria ser ministrado nas escolas rurais, deixando com isto claro, que existe consciência sobre as diferenças que deveriam existir entre as propostas pedagógicas/curriculares dessas com as escolas da cidade.

Olha, o que acontece, as escolas da zona rural em 2013 passaram a receber verbas da chamada escola do campo. Para você receber verba da escola do campo, você tem que ter escolas de zona rural que trabalham as questões do campo. Inclusive essa verba era para melhoria das escolas. Parte desses recursos chegaram até nós, mesmo a nossa escola não tendo desenvolvido alguma proposta pedagógica voltada para a escola do campo. (DIRETOR C).

Portanto, o ensino ministrado nas escolas rurais de Uberlândia deveria ser adequadamente fundamentado no paradigma da Educação do Campo, ao invés do que parece vir ocorrendo até o presente momento, tal como citado nos depoimentos dos professores entrevistados. Situação também confirmada pela professora regente C, quando afirma que

Nós temos muitas capacitações, ninguém pode reclamar. Se a nossa escola fosse uma escola do campo eu diria que as capacitações ficariam a desejar, mas como lhe disse, não vejo muita diferença entre uma escola rural e uma escola da cidade. Eu já trabalhei em uma escola central da cidade, hoje, trabalhando aqui, é como lhe falei, não vejo diferença". (PROFESSORA REGENTE C).

Ainda sobre o modelo educacional utilizado nas escolas rurais, o diretor e o professor regente da UE-D, como também o diretor da UE-E, além de corroborarem os depoimentos anteriores, afirmaram que o ensino ministrado nas escolas rurais não leva em consideração as peculiaridades e as necessidades de uma educação voltada para a população do campo:

O currículo é o mesmo, a grade curricular é a mesma. Algumas especificidades às vezes. Não existe uma proposta de educação para o campo. A mesma coisa vejo o AEE, ele é tratado de uma forma única tanto no urbano quanto no rural. Nós não temos um calendário específico. O conteúdo programático é o mesmo. Por exemplo, eu sou professor de história, quando vou trabalhar história aqui é o mesmo na escola urbana. Numa escola do campo os professores que trabalham com história, geografia, ciências iriam focar mais de acordo com a realidade do aluno do campo. Você pode trabalhar o mesmo conteúdo, focando mais na realidade daquele aluno do campo. (DIRETOR D).

Aí, a gente volta naquilo que falei antes. A escola da zona rural é uma escola urbana que funciona no meio rural. Então, por conta disso a formação é geral. A formação que nós temos no CEMEPE não é uma específica para o aluno da zona rural, o aluno da escola do campo por conta disso. Nós não temos uma escola específica que atende, que construa um currículo próprio para o aluno do meio rural. (PROFESSOR REGENTE D).

Outra dificuldade ligada ao transporte são as estradas de péssimas qualidades. Na época das chuvas têm muitas faltas [de alunos]. Por isso seria importante ter uma educação bem focada na educação do campo porque o calendário seria específico, não trabalharíamos na época de chuva e nem de plantio e colheita. O calendário seria específico para atender as necessidades do campo. O nosso calendário é único na cidade toda (DIRETORA E).

A percepção de que a formação continuada ofertada aos educadores das escolas rurais é basicamente a mesma das escolas urbanas também foi observado nos depoimentos dos profissionais da UE-E ao dizerem que:

Não. É global, não é específico para alunos da zona rural. Apesar de a educação ser na zona rural. Apesar de a educação ser na zona rural, há muita coisa a se adaptar, nós tratamos o nosso aluno igual ao da zona urbana, com algumas especificidades que são necessárias a diferenciação. Mas em termos de conteúdo, eles têm a mesma oportunidade do que da zona urbana (DIRETORA E).

Não existe curso específico para a zona rural. Eles não oferecem específico para o AEE. Até faço uma avaliação positiva. Todos os cursos que eles dão são muito bem estruturados em todos os sentidos. O curso de LIBRAS é excelente, muito bom porque eu já fiz, dá uma formação boa. O curso de Braille que eu fiz é excelente, tem uma estrutura excelente, é um curso muito bem estruturado. Não ficam na questão técnica do Braille, mas na questão de

como trabalhar com o aluno deficiente visual. O curso de mobilidade também. Mas nenhum específico para a zona rural (PROFESSORA DO AEE E).

Não especificamente para a zona rural. Aqui é um pouco diferente da zona urbana. Na verdade a clientela é diferente. Não me dá um apoio total, me dá um apoio pedagógico. Pedagógico assim, é aquele que eu tenho o planejamento aqui, e lá na cidade é o mesmo que eu tenho que ensinar. Às vezes, até o quarto ano daqui é diferente da cidade. Como vou falar, vamos supor avenida, rodovia, sendo que eles moram na roça. Eles não sabem nem o que é avenida, às vezes. Eles falam, assim, a estrada. Infelizmente, teria que ter no curso de graduação uma matéria específica para essas questões da escola da zona rural, escola do campo (PROFESSORA REGENTE E).

Com base nos depoimentos dos professores entrevistados, é possível afirmar neste momento que, em síntese, o projeto pedagógico/curricular das escolas rurais de Uberlândia parece continuar fundamentado na práxis de paradigma urbanocêntrico por desconsiderar em grande medida, as particularidades da vida rural, da mesma forma que tem acontecido o mesmo com os processos de formação e continuada do CEMEPE relacionados com o AEE.

No entanto, no próprio depoimento da professora regente E pode ser constatado que a profissional apresentou uma visão preconceituosa em relação aos alunos residentes do campo ao disser que eles desconhecem o que seria avenida, ou rodovia.

5.3.1.3. Análise da Categoria: Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

O funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino no município de Uberlândia é realizado conforme a Instrução Normativa n. 004 de 2019. Ela tem como referência a Carta Magna, a LDBN de 1996 em especial ao Capítulo V – Da Educação Especial, e demais dispositivos legais sobre o AEE.

A Instrução Normativa traz em seu texto as condições de estrutura e organização do serviço de AEE nas escolas da rede pública municipal. Sobre a organização do serviço este deverá ser realizado no contraturno da escolarização do aluno, e caso a escola tenha apenas um turno de funcionamento, o AEE pode ser realizado no mesmo turno. Apesar da competência da elaboração do plano de AEE para cada aluno ser do professor que atua nas SRMs, este deve se articular com os demais profissionais do ensino regular (UBERLÂNDIA, 2019).

Ainda sobre a organização do serviço de AEE, a Instrução Normativa 001 de 2011 propõe que o mesmo seja realizado em ambiente específico e que tenha condições materiais e

de recursos pedagógicos, além de acessibilidade, mobiliário e equipamentos necessários (UBERLÂNDIA, 2011).

Além disso, a professora do AEE, entre as suas funções, estão a de realizar orientação aos professores quanto aos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e em articulação com os mesmos, ajudar os alunos com a “disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias”, contribuindo para a participação deles nas atividades escolares em sala de aula comum (BRASIL, 2009).

Em relação à articulação entre os professores do AEE com os demais professores das escolas, segundo os entrevistados, ela quase não ocorreu devido, dentre outros possíveis aspectos, à falta de organização do tempo escolar, conforme se pode observar no relato da professora regente da UE-A:

Você fala em reuniões para discutir sobre os alunos em comum? Não tem especificamente, pois tanto nós como os colegas do AEE não têm horário de módulo em comum. Às vezes, no intervalo, a gente conversa um pouco sobre um ou outro aluno. Eu acho que deveria ter um momento específico, mas não tem. (PROFESSORA REGENTE A).

Para os entrevistados da UE-B, existem momentos de conversa entre o professor de AEE com os demais professores de sala de aula comum da escola, como pode ser observado no depoimento da professora regente B ao dizer que “Às vezes, nós conversamos para estar falando sobre o acompanhamento, das atividades específicas com essa criança”. E também quando a professora do AEE da mesma unidade escolar diz:

Sim. Tem os módulos semanais junto com a supervisora. E assim a gente tem um horário extra. Às vezes, a professora está de módulo, ela vai a minha sala e a gente conversa. Fazemos reuniões com os pais a pedido deles. Então a gente tem esse intercâmbio, a gente procura o máximo possível estar se comunicando para que o aluno, que é o nosso foco, saiba que tanto o professor do AEE como o professor da sala comum está com a mesma fala (PROFESSORA DO AEE B).

De acordo com o depoimento dos professores regente e do AEE da UE-B acima, nota-se que apesar de se referirem à existência dos módulos dos professores, os mesmos parecem nem sempre coincidir, o que pode inviabilizar que os encontros sejam realizados de forma constante, fazendo com que a professora regente, durante o seu módulo, busque informações com a professora do AEE durante o seu trabalho.

O diretor da UE-C também avaliou que a interação entre os professores regentes e do AEE tem ocorrido informalmente, nos corredores da escola, quando disse que:

Pela primeira vez, este ano, tivemos uma professora com mais tempo aqui na escola, mas talvez por tradição, por essa atividade acabar se tornando uma tradição, eu não percebi esses momentos de articulação. Não vou dizer que não aconteceu porque acontece pelos corredores. Não é um momento que eu diria apropriado, se sentar juntos, fazer um trabalho, acertar seu módulo para ser ao mesmo tempo do módulo do professor de sala de aula e conversar sobre esses alunos. (DIRETOR C).

A professora regente da mesma UE-A, ao analisar a dificuldade de articulação com a professora do AEE, explicou que o fato ocorre porque o profissional do AEE possui poucas horas de trabalho na escola, o que impede a sua participação nas reuniões pedagógicas, conforme relato abaixo:

Aí é que eu vejo o maior problema. A professora do AEE geralmente não está designada somente para esta escola. No nosso caso, a professora do AEE vem alguns dias na semana e nos outros está em outra escola. Com isso fica difícil participar de reuniões pedagógicas. Geralmente nos encontramos muito pelos corredores, no intervalo. (PROFESSORA REGENTE C).

A professora do AEE da UE-C argumentou que a dificuldade na articulação entre ela e os professores de sala de aula comum se dá pelo fato de não existir uma continuidade do trabalho de quem está atendendo no AEE, pois a professora do ano atual nem sempre tem sua permanência garantida no ano seguinte. Além disso, relatou que existe, por parte da professora regente, dificuldade em saber diferenciar um aluno com necessidades especiais de um que apenas possui dificuldade de aprendizagem, como pode ser constatado no depoimento a seguir:

Um dos maiores desafios refere-se a falta de continuidade do trabalho da professora do AEE, que a cada ano é um profissional diferente, e a dificuldade de conscientização dos professores do ensino regular que não sabe identificar a diferença entre um aluno com necessidade especial e com dificuldade de aprendizagem. Esses professores também não disponibilizam atividades ou avaliações adaptadas a esses alunos (PROFESSORA DO AEE C).

Em relação à falta de momentos de troca entre a professora do AEE e a professora do ensino regular, na UE-D a situação demonstra ser um pouco parecida com o que ocorre nas escolas A e C sobre não existir horário de módulo em comum. Isso pode ser constatado nos depoimentos abaixo:

Não. Isso é quando dá para reunir com eles [professora regente]. Às vezes, eu saio daqui, da minha sala, no horário de módulo e vou até a sala do aluno e pergunto. Mas não tem aquela reunião específica para conversar sobre o que está acontecendo (PROFESSORA DO AEE D).

Isso é uma coisa que eu já coloquei na escola, porque no meu entendimento precisa acontecer isso, mas não tem. Na minha escola não tem acontecido. Eu defendo essa ideia de que os professores que trabalham nessa área [educação especial] tem que sentar com os professores da sala comum, trocar ideias a respeito do aluno, das atividades envolvidas. Por que eu acho que, atualmente, é ela [professora do AEE] para lá e a gente para cá, o trabalho fica deficiente (PROFESSOR REGENTE D).

De acordo com os depoimentos acima, notou-se que todos os entrevistados compartilharam a ideia da importância da troca de informações entre os profissionais do AEE e os demais professores da escola, além de terem apontado uma falta de entrosamento entre si. Como causa para tais situações os mesmos profissionais relataram que isto ocorreu devido ao fato dos horários de módulos tanto dos docentes de sala de aula comum como os professores do AEE não são organizados de forma tenha possibilitado o encontro entre si.

A situação acima, a respeito da dificuldade de articulação entre os professores, também foi confirmada no depoimento do diretor da UE-D quando ele diz que:

Então, é por isso que eu vejo que esse momento de encontro da professora do AEE com a professora regente é importante. Eu já falei com algumas professoras que a gente precisa pensar nisso, mas ela [professora do AEE] falou para mim que às vezes não bate o módulo com a professora regente. Como ela só vem dois dias é aquela questão de oferecer mais horas-aula para os professores do AEE. (DIRETOR D).

Segundo o professor de AEE da UE-E também não houve momentos específicos que permitisse o entrosamento desse profissional com os demais professores da escola quando disse que:

Tem rápido. Isso acontece muito dinâmico. As coisas acontecem muito rápidas aqui na escola. Às vezes o meu módulo não bate com o dele. Tem aquelas reuniões rapidinhas, de forma bem dinâmica. Às vezes acontece nos corredores ou na sala dos professores (PROFESSORA DO AEE E).

Essa avaliação do profissional do AEE da UE-E também foi realizada pela professora regente da mesma unidade. Esse profissional relatou que:

Eu não vejo muito isso. Talvez eles tentem, mas não vejo essa coisa de ter pelo menos uma vez por semana regente com o AEE, ou uma vez por mês. Não tem. Eu, no meu ponto de vista, não vejo. Às vezes, quando a criança está muito assim, com dificuldade de locomoção, dificuldade de pegar, e aí eu parava ela e perguntava o que a gente faz com o fulano, coisa e tal, ele não consegue fazer isso, fazer aquilo, mas uma reunião para discutir o aluno específico não tem (PROFESSORA REGENTE E).

Outro aspecto importante do serviço de AEE nas escolas rurais refere-se a constituição do espaço onde é realizado e as condições materiais e de equipamentos, bem como a organização das atividades realizadas.

Sobre o espaço físico onde é executado o serviço de AEE, de acordo com alguns entrevistados, algumas escolas não possuem uma SRM para realizar as atividades do mesmo, geralmente, as salas de AEE são salas adaptadas e geralmente necessitam de recursos e equipamentos, como mostram os seguintes depoimentos abaixo:

Não há sala de recurso multifuncional na escola. A escola, junto com a professora do AEE, adaptou uma sala de aula onde a mesma trabalha de manhã com o 2º ano e a tarde com a turma do AEE. Ela [professora do AEE] também utiliza a sala de informática como apoio pedagógico. (DIRETOR A).

Nós não temos sala de recurso [sala de recursos multifuncionais]. É limitada. É uma sala de aula com recursos visuais que a professora coloca e aqueles jogos pedagógicos do dia a dia. Mas não tem uma sala específica. Nós não temos sala de recurso na UE-B. A gente sabe que outras escolas têm, mas nós não temos salas de recurso para atendimento de AEE. Não tem computador, não tem nada. (DIRETOR B).

A dificuldade passa pela acessibilidade. A sala do AEE não é apropriada porque é muito pequena, deveria ser uma sala normal. Tanto é que ela é multifuncional e a gente tem aparelhos que nunca colocou lá porque não tem onde colocar. Os alunos poderiam estar utilizando. Então a gente tem uma sala que precisaria de uma ampliação, uma sala apropriada; o quadro fica muito próximo à mesa. Eu acho que ela é funcional porque é no sentido de ter poucos alunos. (DIRETOR C).

Dentre os três depoimentos acima, o que chamou a atenção, além da falta de sala adequada para o AEE, conforme é definida tanto pela Instrução Normativa 001 de 2011, do município de Uberlândia, como também pela Resolução CNE/CEB n 4 de 2009, foi a contradição existente no depoimento do diretor C quando relatou que apesar da UE-C possuir sala multifuncional, ela não está adequada para receber os equipamentos destinados ao AEE que a própria escola possui, não permitindo, dessa forma, que os alunos sejam beneficiados com o uso deles.

Em relação à organização das atividades desenvolvidas no AEE, a diretora da UE-D relatou sobre problemas relacionados ao fato do serviço de AEE ser disponibilizado no mesmo turno em que os alunos estudam, o que, de certa forma, atrapalharia a escolarização dos mesmos:

Eu vejo o professor na sala de aula. Você tira o aluno da sala para fazer um atendimento, ele está ganhando aqui [no AEE], mas está perdendo lá [sala

de aula], com o professor que está trabalhando lá. Eu vejo isso. Deveria trazer o AEE para o contraturno, num espaço bom, porque o espaço ajuda muito. (DIRETORA D).

Para a diretora da UE-E, o problema relacionado ao serviço de AEE não é igual ao da escola anterior, ou seja, o AEE é desenvolvido no contraturno da escolarização dos alunos PAEE. Mas para a diretora, a questão está relacionada à falta de professores e à pequena quantidade de horas de atividades destinadas aos alunos, como pode ser observado no depoimento do profissional abaixo:

Nós atendemos de forma precariamente, porque precariamente? Nós deveríamos ter mais aulas e mais professores disponíveis para atender com uma maior quantidade de aulas aqueles alunos que são atendidos pelo AEE. A professora do AEE está sobrecarregada (DIRETORA E).

Ainda sobre a organização do AEE, quanto ao horário estabelecido para a sua execução, um dos depoimentos que chamou a atenção foi o da professora de AEE A:

Antigamente, o AEE era no mesmo horário. No ano passado, ele ficou a tarde. Como eles não têm como ir embora por causa do transporte, a gente faz o revezamento. Tem aluno que fica o dia inteiro, os quatro horários e aí no outro dia ele fica dois horários. (PROFESSORA DO AEE A).

Segundo o relato da professora do AEE A, o serviço de AEE, no contraturno do ensino regular, tem levado os alunos a permanecerem o dia inteiro na escola, ou seja, na parte da manhã para a escolarização e nos dias do AEE ficam a tarde toda, retornando para suas casas apenas quando o transporte do turno da tarde os levam embora.

Essa situação, apresentada pela professora do AEE A e pela Diretora D, demonstra que a organização do AEE, no turno inverso ao do ensino regular dos alunos, tem enfrentado algumas dificuldades, como é o caso da disponibilização insuficiente de transporte escolar que atenda à demanda dos alunos que utilizam do serviço de AEE.

5.3.1.4. Análise da Categoria: Transporte Escolar.

O direito ao transporte escolar para alunos residentes em zona rural está garantido por legislações como a LDBN de 1996 quando propõe, em seu Art. 4, inciso VIII, a garantia do “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, *transporte*, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ainda, a LDBN de 1996, em seu Art. 11, teve acrescido o inciso VI por meio da Lei n. 10.709 de 2003, atribuindo aos municípios a responsabilidade pelo transporte dos alunos matriculados em sua rede de ensino. Para essa incumbência, os municípios têm recebido ajuda financeira da União, os quais lhes são repassados em nove parcelas mensais de março a novembro.

Ademais, conforme já discutido no capítulo três, a Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004, ao estabelecer o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar instituiu, de acordo com o Art. 2º:

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei, (BRASIL, 2004).

Mesmo que o direito ao transporte escolar esteja garantido em lei, alguns estudos, como o de Caiado e Gonçalves (2014), têm demonstrado que o transporte de alunos que residem no campo ainda é visto como um fato que obstaculiza o acesso à escolarização desses educandos.

Tal situação ocorre devido ao fato de que, apesar do transporte escolar ter conseguido abarcar um grande número de alunos, ele ainda é disponibilizado em condições precárias, o que além de contribuir para a evasão escolar, também interfere de forma negativa na universalização do acesso à escola, como também na permanência dos alunos que moram na zona rural (CAIADO; GONÇALVES, 2014).

Assim, de acordo com as entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa, estes relataram que o transporte escolar oferecido pelo município de Uberlândia aos alunos PAEE que frequentam o ensino regular e também o serviço de AEE oferecido pelas escolas rurais pesquisadas, tem apresentado algumas situações que dificultam o rendimento escolar dos alunos.

Um dos problemas levantados durante as entrevistas foi sobre a deficiência no transporte de alunos que participam do AEE no turno inverso da escolarização. Alguns chegam a permanecer nas escolas desde o início das aulas do turno da manhã até o final das aulas do turno da tarde, pois mesmo que alguns alunos tenham apenas dois horários de AEE no contraturno, eles necessitam esperar até o fim das aulas dos demais educandos para serem

entregues em suas casas. Essa situação pode ser observada nos depoimentos dos quatro diretores abaixo:

Sim. Devido ao transporte, o aluno não tem como voltar para casa e suas atividades do AEE são desenvolvidas em dias alternados. Tem aluno que fica o dia inteiro, os quatro horários e aí no outro dia ele fica dois horários no contraturno. (DIRETORA A).

Como o aluno vai pegar uma van? Ele tem que ficar no extraturno, não tem uma van para mandar ele para casa. No caso, ele tem que ficar no outro turno. Aí o aluno é pego, por exemplo, o aluno que mora no local mais afastado da escola, pega ele 4h50 da manhã para ele vir pro AEE. Ele anda na van, ele chega aqui às 6h50. Ele fica mais de 1h30 na van, rodando. Vem para o AEE e fica para tarde. Ele tem que trazer almoço. Almoça e fica até a tarde. Eu estou pegando um aluno como exemplo, mas nós temos outros casos, por exemplo, tenho casos de alunos do AEE que tem sete anos. Ele estuda de manhã, no caso é ele e a irmã dele, só que um pouco mais velha. Ele vem de manhã, fica manhã toda; fica no almoço e aí fica todo o turno da tarde porque não tem van para ele voltar para casa. Tem que esperar terminar o turno. E aí vai chegar em casa, como ele vai na balsa, por volta de 18h da tarde. Mas é ficar com uma criança de sete anos por onze horas, então, é complicado (DIRETOR C).

Em segundo lugar, eu vejo que às vezes dificulta um pouco, o transporte. Já pensei em colocar o AEE na escola, no contraturno. Aí vem a questão de transporte que eles alegam que é muito caro. Tem alunos que moram muito longe. Você precisaria de funcionários para vir de manhã para o AEE. Aí pega um pouco a questão financeira. (DIRETOR D).

A deficiência é que eles não conseguem a quantidade suficiente de transporte para diminuir o trajeto entre a escola e as residências, por exemplo, tem criança que sai de casa às cinco horas da manhã. Qual criança tem ânimo para estudar, saindo cinco horas da manhã e voltar cinco horas da tarde para casa? Nós tentamos facilitar da melhor maneira possível. Eu tenho transporte que faz duas viagens. Faz a primeira remessa e volta para buscar a segunda. Mesmo sendo distante, poderia ser diminuído uma hora se houvesse transporte suficiente. (DIRETORA E).

Nos depoimentos dos diretores A e C, nota-se que devido à falta de transporte suficiente para conduzir os alunos para as atividades do AEE no contraturno da escolarização e depois retorná-los a suas casas, faz com que os educandos, além de terem que permanecer os dois turnos na escola, têm de levantar muito cedo para pegar o transporte e chegar em casa muito tarde, como explicou o diretor C.

Essa situação, de certa forma, pode contribuir para o baixo rendimento escolar dos alunos tanto na escolarização dos mesmos como também na realização das atividades do AEE, já que alguns deles não têm uma quantidade de horas de sono adequada, pois são obrigados a acordar na madrugada e ficar mais de uma hora e meia dentro do transporte escolar rodando até chegar na escola.

O depoimento do diretor D chamou a atenção sobre a insuficiência do transporte escolar na sua escola que dificultou oferecimento do serviço de AEE no turno inverso do ensino regular. Isso fez com que o AEE, na sua escola, fosse realizado no mesmo turno do ensino regular, contrariando o artigo 7º do Capítulo II – Do Atendimento Educacional Especializado – AEE, da Instrução Normativa SME n. 004 de 2019 que determina a disponibilização desse serviço da Educação Especial nas escolas municipais ser realizado no turno inverso da escolarização dos alunos PAEE (UBERLÂNDIA, 2019).

Além disso, na categoria referente ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado, o próprio diretor da UE-D já havia expressado sua preocupação quanto ao fato do AEE ser desenvolvido no mesmo turno da escolarização do aluno. Para ele, essa situação tem prejudicado o educando ao retirá-lo de sua classe, privando-o da aprendizagem do conteúdo trabalhado pelo professor da sala comum.

Além da dificuldade dos alunos em relação ao transporte escolar, foi verificado nos depoimentos da professora do AEE B, abaixo, quando diz que para os pais dos educandos torna-se difícil o acesso à escola, justamente pelo fato das condições socioeconômicas dos genitores. Dessa forma, muitos necessitam contar com a boa vontade de vizinhos para levá-los à escola quando se faz necessário, ou com a disponibilidade por parte dos professores em irem até as suas casas:

Outra dificuldade é o acesso dos pais na escola, porque hoje é um grande problema nosso. Os pais não têm como vir à escola. Para um pai vir à escola ele tem que pedir um vizinho para trazê-lo. Então, a questão do transporte para nós é fundamental. A prefeitura ou os poderes deveriam estudar uma forma de liberar o transporte pelo menos uma vez por mês na entrega das notas. O transporte é uma questão que tem que ser melhorada para a acessibilidade dos pais (PROFESSORA DO AEE B).

E mais a adiante, quando diz que:

No caso, aqui específico, é o transporte escolar que é fundamental porque a maioria dos pais não tem transporte. Então, assim, é uma coisa que facilita muito. Às vezes os pais não têm condições de vir, então a gente se propõe a ir na casa dos pais. (PROFESSORA DO AEE B).

Nos depoimentos dos professores do AEE B chamou a atenção o fato de que devido à dificuldade do acesso dos pais à escola, para participar de reuniões a respeito da vida escolar de seus filhos, os educadores parecem demonstrar disposição em encontrar soluções por conta própria como, por exemplo, indo pessoalmente às residências dos alunos para informar e discutir assuntos sobre o processo de escolarização com seus genitores.

Além da dificuldade de acesso dos pais à escola, as entrevistas realizadas com os diretores e professores de unidades escolares na zona rural evidenciaram que o transporte escolar não está adequado aos alunos com mobilidade reduzida. Essa situação pode dificultar não só o acesso, mas também a permanência dos mesmos à escola.

O coordenador me disse que não modifica nada na van por causa do cadeirante. A van é normal. Ele perguntou para a mãe se o aluno aguenta ficar sentado, ela disse que aguenta, que não é problema. Por que lá na escola E já tem um [aluno cadeirante] sendo carregado assim, não tem modificação na van e é permitido carregar. Aí eu falei, bom, se a cooperativa está falando, então, beleza. Então não tem nenhum carro preparado para carregar o aluno especial. A cadeirinha dele fica aqui, tem uma lá e uma aqui. Põe ele na van e traz, aqui tem uma cadeirinha que põe ele (DIRETOR C).

Uma dificuldade que eu sinto, por exemplo, na zona rural; na zona urbana tem aquelas vans com acessibilidade, aqui, nós temos uma aluna cadeirante que ficou do terceiro ano até o nono ano eu tentando aquelas vans que tem o elevador, mas não consegui. Eles falaram que aquilo era só na zona urbana, na zona rural não tinha. O motorista, que levava ela e trazia, tinha que pegá-la. O pai punha na van, na Kombi e quando chegava aqui, o motorista punha na cadeira. Na hora de ir embora era a mesma coisa. Nós não conseguimos van com acessibilidade, e ela entrou aqui bem menina no terceiro ano e saiu agora, no nono ano. Então veja assim, em caso específico na zona rural precisava ter uma van adaptada para o cadeirante (DIRETOR D).

Não temos vans adaptadas. Temos um aluno que é cadeirante e a van não é adaptada. Ele é retirado dentro da cadeira e colocado dentro da Van, colocado o cinto. Na verdade, ele poderia ir na própria cadeira de rodas se a Van fosse adaptada. Isso não acontece (DIRETORA E).

Os depoimentos dos diretores C, D e E vão ao encontro do que os professores das escolas disseram a respeito da falta de acessibilidade no transporte escolar realizado nas escolas rurais. A professora regente C explicou que para o aluno cadeirante ter acesso à escola, ele deve ser carregado.

Isso porque tem aluno que necessita de transporte especializado e não tem. Nosso aluno cadeirante geralmente é carregado para entrar na Kombi porque não tem transporte com elevador para cadeirante. (PROFESSORA REGENTE C).

O professor do AEE E, durante o seu depoimento, demonstrou certa tristeza por ter lembrado a situação de um aluno que saiu da escola por falta de condições de acesso à mesma, já que não teve transporte adaptado para si.

Teve um caso de um aluno cadeirante que saiu porque os pais mudaram. Ele ficou sem escola porque não havia transporte adaptado e não tem mesmo. Nós não temos. O transporte é normal, é feito em uma van. A gente colocava ele no colo, punha no banco e passava o cinto de segurança. (PROFESSOR DO AEE E).

Ainda, sobre o depoimento do professor do AEE E, chamou a atenção a falta de acessibilidade no transporte de alunos cadeirantes, estes são levados no colo de alguém para entrar nas vans e só depois ficam sentados no banco igual aos demais colegas, o que de certa maneira pode promover insegurança aos educandos cadeirantes e, de certa forma, constrangimento por serem motivos de brincadeiras de mal gosto.

Contudo, a Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008, ao estabelecer as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, determina que quando os alunos PAEE, que residem no campo, necessitarem de transporte escolar, que este seja realizado levando em conta as condições de cada aluno, conforme leis específicas (BRASIL, 2008a).

Além disso, de acordo com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa Com Deficiência – Plano Viver Sem Limite –, instituído pelo Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011, é estabelecido que:

*Art. 3. São diretrizes do Plano Viver sem Limite:
I – [...]
II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado. (BRASIL, 2011b).*

Diante dos dispositivos legais citados e com base nos depoimentos dos diretores das escolas C e D, como também dos professores regente e do AEE, ambos da UE-C, citados anteriormente na página 178, nota-se que o transporte escolar, ofertado pelo poder público municipal, precisa ser reavaliado no sentido de garantir acessibilidade aos alunos que residem no campo e dele necessitam, pois tais situações vividas por alguns alunos e descritas anteriormente, além de causarem o desconforto físico, também interferem negativamente na segurança dos educandos, já que os veículos que fazem o transporte escolar não possuem espaço adequado para levar os alunos cadeirantes, deixando de tratá-los com a dignidade e segurança que eles têm direito.

Ainda de acordo com o diretor D, acima apresentado, ficou claro que há uma diferenciação no transporte ofertado para os alunos da zona urbana e da zona rural.

Essa diferenciação na disponibilidade de transporte acessível para pessoas com deficiência física pode ser verificada com a criação do Programa Porta-a-Porta, pelo município de Uberlândia, por meio do Decreto n. 8.701 de 30 de janeiro de 2002. Ao analisar esse dispositivo legal, o mesmo define, em seu art. 1º, que o programa visa:

[...] atender às pessoas carentes, portadoras de deficiência, totalmente impossibilitadas de usar o sistema de transporte convencional adaptado, para frequência ao ensino formal, ensino profissionalizante, habilitação e reabilitação, saúde, cultura e Laser; nessa ordem de prioridade. (UBERLÂNDIA, 2002, grifo nosso).

Dessa forma, o poder executivo teve preocupação com a população que necessita de acessibilidade por não conseguir usufruir do sistema de transporte convencional adaptado; porém, esse programa somente beneficia os cidadãos residentes em área urbana, deixando de lado os que moram na zona rural do mesmo município.

No art. 3 do decreto n. 8.701, de 30 de janeiro de 2002, traz a definição do tipo de veículo que pode operar de acordo com o programa Porta-a-Porta ao dizer que será do “ tipo ‘van’, devidamente adaptados para *o transporte confortável e seguro de passageiros de deficiência física, em número compatível com a demanda*” (UBERLÂNDIA, 2002, grifo nosso).

Contudo, como mencionado anteriormente, a restrição ao uso desse transporte é demonstrada no Decreto n. 8.701 de 2002, quando ao definir a sua destinação, pode-se observar no art. 5º:

Serão usuários do serviço de que trata esse Decreto, as pessoas portadoras de deficiência que não apresentam condições de mobilidade e acessibilidade autônomas aos meios de transporte convencionais adaptados ou que manifestem grandes restrições ao acesso e uso de equipamentos urbanos. (UBERLÂNDIA, 2002, grifo nosso).

Dessa forma, o município de Uberlândia possui um programa de transporte com acessibilidade para seus munícipes com deficiência física ou com problemas de mobilidade reduzida. No entanto, pelo fato do Programa Porta-a-Porta se restringir apenas àqueles que residem na cidade, o poder público municipal, até o momento, tem deixado de atender os moradores da zona rural que também necessitam do transporte com acessibilidade para frequentarem o ensino formal.

De acordo com as entrevistas com diretores e professores das escolas escolhidas para esta pesquisa, avalia-se que as instituições têm realizado o serviço de AEE, apesar dos problemas vividos por elas em termos de estrutura e organização que, de certa maneira, tem

dificultado a interlocução entre os professores especialistas e os professores das salas comuns. Junto a essa situação, também está a falta de recursos materiais, equipamentos e condições de acessibilidade necessários para que o AEE possa ser executado com mais riqueza de atividades.

Apesar das dificuldades identificadas acima, também foi observado nos depoimentos, que os profissionais das escolas, principalmente os professores, buscam amenizar de várias formas a falta de recursos materiais e pedagógicos e até mesmo de equipamentos.

Quanto a articulação entre professores foi notado que apesar das limitações impostas pela organização do tempo escolar, tem existido um movimento de interação informal entre professores do AEE e os demais docentes das escolas, geralmente na hora do intervalo, ou quando se cruzam pelos corredores, ou quando algum deles deixa sua sala e vai até a sala do outro para pequenas conversas.

Nas entrevistas realizadas com os participantes, em alguns depoimentos foi observado certa descrença quanto ao apoio dado pelo poder público municipal, principalmente para o desenvolvimento adequado da educação especial nas escolas rurais.

Também foi perceptível, por meio dos depoimentos, que o problema da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares tende a dificultar o ir e vir de alunos com mobilidade reduzida, sem falar na falta de adaptações de banheiros e demais dependências de algumas escolas.

Por último, em vários trechos das entrevistas realizadas foi observado alguns problemas no transporte na zona rural, não só de acessibilidade para os alunos PAEE que possuem deficiência física ou mobilidade reduzida, mas, principalmente, no número reduzido de veículos escolares. Deveria haver maior número de veículos para diminuir o tempo gasto por muitos alunos na realização do trajeto entre suas casas e a escola e vice-versa. Muitos alunos têm de levantar de madrugada para não perderem o transporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi construída a partir de um conjunto de inquietações originadas na práxis profissional como psicólogo escolar em instituições de Educação Especial, nas redes públicas de ensino de Uberlândia-MG, no Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (CEEU) e no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

Práxis caracterizada, dentre outros aspectos, por diferentes contextos recheados de dificuldades, contradições e angústias, muitas vezes, marcadas por situações externas que longe de contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho realizado, frequentemente obstaculizavam, em grande parte, qualquer ação pedagógica, relacionada com a perspectiva de educação inclusiva. Tomando como base a presente pesquisa seria possível caracterizar a educação de acordo com o paradigma da inclusão como uma prática social relacionada com uma abordagem político-pedagógica compromissada com a construção de uma escola organizada democraticamente para contribuir com o acesso e a permanência de crianças e jovens, visando a superação de qualquer tipo de distinção biopsicosociopolítica e ideológica capaz de produzir preconceito, discriminação, segregação e exclusão, associadas às condições de gênero, raça/etnia, classe, orientação sexual, geracionais e deficiência.

Diante destas questões, o objetivo da pesquisa foi investigar quais são os limites e as possibilidades de realização da proposta instituída na rede pública municipal de educação de Uberlândia-MG, sob a denominação de “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, tomando como base o estudo das políticas públicas relacionadas com a Educação Especial estabelecidas no Brasil e especificamente no município de Uberlândia, no período de 2012 a 2019 e as visões e as expectativas de dirigentes e professores que atuam em escolas da zona rural na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Para atingir o objetivo acima, a realização desta tese foi fundamentada nos princípios epistemológico da pesquisa qualitativa, que teve como hipótese explicitada na página 29 deste trabalho, de que a precariedade da estrutura física, da organização escolar, e a carência crônica de recursos pedagógicos destinados à educação especial nas escolas rurais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG, além de não ter contribuído adequadamente para garantir o acesso, a permanência e a adoção de políticas destinadas ao atendimento das necessidades de acessibilidade de crianças e jovens, público-alvo da educação especial (PAEE), também têm dificultado a construção de uma educação inclusiva democrática,

efetivamente compromissada com a superação de qualquer tipo de distinção biopsicosociopolítica e ideológica.

Nesse sentido, tal como descrito e analisado especialmente nos capítulos III e V desta pesquisa, foi possível inferir e conferir que a hipótese acima apresentada confirmou-se. A precariedade da educação pública no contexto da escola do/no campo está diretamente relacionada com a materialidade das condições econômicas e sociais que no âmbito da sociedade capitalista, vêm formulando e implementando de forma hierarquizada e ideológica, políticas públicas que pouco têm contribuído para viabilizar, de fato e objetivamente, um projeto de Estado de educação pública, e dentro desta, aquela destinada especificamente ao atendimento da população PAEE que reside no campo.

Para responder a seguinte questão problematizadora: Quais são os limites e as possibilidades de realização do AEE de acordo com as legislações nacional e municipal, com a visão e as expectativas de dirigentes e professores da rede pública municipal de ensino da zona rural de Uberlândia? Além de refutar ou afirmar a hipótese que fundamenta o presente trabalho, procurou-se alcançar uma série de objetivos específicos que, de certa forma, serviram como eixos norteadores para a escrita dos capítulos, a saber:

1. Analisar a trajetória da educação nas escolas rurais e as políticas criadas para esse segmento tanto em nível nacional como no município de Uberlândia;
2. Analisar as interfaces Educação Especial, Educação no Campo e Atendimento Educacional Especializado segundo a produção acadêmico-científica, a legislação e os indicadores socioeducacionais oficiais;
3. Descrever e analisar como as políticas públicas se materializam no AEE das escolas rurais do município de Uberlândia, seus limites e suas possibilidades para a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola;
4. Identificar e analisar quais são as visões e expectativas dos professores e diretores de escolas rurais do município de Uberlândia sobre o atendimento educacional especializado para alunos PAEE.

Por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica, no capítulo 1 foi realizada uma contextualização histórica que permitiu identificar, tanto as origens no século XIX quanto o processo de desenvolvimento da educação rural brasileira até os dias atuais.

Nesse contexto, constatou-se a presença de algumas reformas políticas que procuraram contribuir com a educação da população do campo seguindo um tipo de orientação ideológica voltada aos interesses da classe dominante e as condições de desenvolvimento econômico e social do país.

Apesar de ações governamentais durante o Império, as políticas educacionais do Império voltadas à população rural podem ser consideradas excludentes, à medida que nunca contemplaram os trabalhadores rurais que desempenhavam diversos ofícios nas fazendas, mesmo esses sendo uma classe de pessoas livres.

Durante a Primeira República, a pesquisa permitiu constatar que as reformas educacionais e suas respectivas legislações promoveram o ensino público e gratuito, responsabilizando os Estados pela construção das escolas, no entanto, permitindo à iniciativa privada a realização dessas obras contribuindo, dessa forma, com a concepção liberal de sociedade que utiliza o Estado em consonância com o setor privado com a perspectiva ideológica de contribuir com a reprodução social da lógica de mercado instituída no contexto do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Além disso, os governos da Primeira República começaram a valorizar o ensino técnico com a perspectiva de dar respostas às demandas industriais que já clamavam por mão de obra especializada tendo em vista a necessidade de suprir as demandas do mercado de trabalho do nascente processo de industrialização. No entanto, para aqueles que viviam no campo, principalmente os trabalhadores, restavam-lhes o ensino voltado para o ofício nas lavouras.

Ainda, durante o primeiro período da República, ressalta-se aqui a constatação de que a educação rural foi utilizada pelos governos em exercício para recrutar crianças e jovens das cidades provenientes das classes populares em situação de vulnerabilidade social, para interná-los em instituições denominadas como “Patronatos Agrícolas” para serem preparados, ainda na qualidade de mão de obra barata para o trabalho agrícola ou até mesmo na indústria rural.

Desta forma, no campo da educação pública e mais especificamente da educação rural, verificou-se que durante a Primeira República, o país foi inserido definitivamente, de acordo com os interesses da classe dominante, na lógica e nos ditames do sistema do capital.

Apesar da Constituição de 1934 ter garantido recursos financeiros por parte da União para o ensino na zona rural, a história demonstrou que esse tipo de formulação legal, além de não ter saído do papel continuara, na verdade, a reproduzir socialmente a mesma lógica ideológica assumida nos períodos anteriores, ao grau de que nesse período continuaram a funcionar os Patronatos Agrícolas e, diante do processo de industrialização urbana e da contínua migração das pessoas do campo às cidades, o país conheceu nas décadas de 1910 a 1940 uma nova proposta de educação voltada para a população rural intitulada de “Ruralismo Pedagógico”.

Esta proposta foi considerada uma abordagem pedagógica rural e teve como objetivo contribuir com a fixação das pessoas ao meio rural, procurando, ideologicamente, “valorizar sua cultura e as características da vida no meio rural”. Entretanto, a realidade demonstrou que esta proposta não alcançou os objetivos pretendidos devido ao fato de que os governantes e suas equipes educacionais parecem não ter conseguido construir ou articular teórica e praticamente um paradigma de educação capaz de assimilar epistemologicamente uma proposta diretamente voltada e comprometida com uma abordagem político-pedagógica dessa natureza. Isto, apesar de que durante o governo de Vargas, esta proposta chegou a ser amplamente discutida pela intelectualidade e por ideólogos do governo, além de ter sido um dos temas do 8º Congresso Brasileiro de Educação ocorrido no ano de 1942. Contudo, a educação, de modo geral, continuou a refletir, nesse período, os interesses comuns compartilhados pelo governo e pelas classes dominantes.

Parte da complexidade desta questão pode ser constatada pela pesquisa bibliográfica realizada, no momento de identificar que durante o processo de discussão da natureza político-pedagógica do Ruralismo Pedagógico, o modelo de professor idealizado durante o 8º Congresso Brasileiro de Educação em 1942 chegou a apontar que para uma pessoa se tornar educadora no meio rural, esta deveria ser preparada com um amplo conhecimento a respeito do cotidiano da vida rural não limitado a preparar a comunidade estudantil para o trabalho agrícola. Ideal que na realidade concreta não se efetivou nos processos de formação de professores da época.

Outro aspecto importante sobre a educação rural verificado nesta tese é que a partir da segunda metade da década de 1940, o país começou a receber influência norte-americana no setor por meio da implementação de programas voltados para a população rural que, em muitos casos, não apresentavam nexos concretos com a realidade vivida pelos moradores do meio rural, mas cujo objetivo era o mesmo que o fracassado Ruralismo Pedagógico, procurando evitar-se que a população do campo continuasse a abandonar seu local de origem e migrasse para as cidades. Este tipo de proposta foi colocado em prática numa conjuntura em que os Estados Unidos da América buscavam fortalecer seu domínio hegemônico na América Latina, enquanto enfrentava uma disputa de poder com a extinta União Soviética, o denominado contexto da Guerra Fria. Situação que perdurou e continuou até os anos 1960.

Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1961, a Educação Rural ficou sob a responsabilidade dos municípios que eram administrados sob condições precarizadas além de conviver com a falta de recursos financeiros. Dessa

forma, as propostas de escolarização das pessoas residentes nas zonas rurais continuaram a sem implementadas sem a promoção de nenhuma mudança ou reforma significativa.

A partir da segunda metade dos anos 1960, durante a implantação do regime perpetrado pelas forças armadas, depois de efetivar um golpe de Estado contra o governo de João Goulart, na educação básica do país reforçou-se a forte influência ideológica do pensamento liberal-conservador, assim como também considera-se que a educação rural sofreu um forte retrocesso ao serem suprimidas as ações que o governo Goulart vinha desenvolvendo com parte da sociedade civil organizada para combater o analfabetismo e promover a educação pública para todos, além de que o ensino gratuito e obrigatório e a vinculação da receita para a educação, que antes constavam na Constituição de 1946, deixaram de existir na nova Carta Magna de 1967.

No que diz respeito à educação rural no período de 1964-1985, da mesma forma que em épocas anteriores, o governo militar continuou a seguir praticamente as mesmas diretrizes impostas pelos governos anteriores, sempre direcionadas para atender os interesses da oligarquia rural e as necessidades do mercado capitalista, conforme os programas de desenvolvimento econômico da época, chegando, inclusive a revogar a lei que obrigava às empresas agrícolas a oferecer o ensino primário e técnico à classe trabalhadora e seus filhos, passando esta incumbência a ser apenas realizada pelas empresas comerciais e industriais, considerando que para trabalhar com atividades agropecuárias da época, segundo a oligarquia rural, bastaria que o trabalhador camponês soubesse ler e escrever.

Diante da profunda crise econômica e das enormes dificuldades de natureza política que o país vinha enfrentando, em 1985, depois da queda do governo militar e a retomada da democracia burguesa no país, novos direitos constitucionais foram alcançados pela sociedade como resultado de uma ampla mobilização popular que culminou com a promulgação da Constituição de 1988.

Nesta nova conjuntura, o acesso à educação tornou-se um direito social para todos, sem distinções, porém continuando a manter uma separação entre os interesses públicos e privados e os interesses de classe no país, com a preservação, dentre outros aspectos, de um sistema educacional público e outro privado que, em essência continuou a preservar os privilégios de uma classe minoritária sobre a grande maioria da população.

A nova Constituição de 1988 foi realizada, portanto, sob o embate da classe dominante, – que nunca desejou perder ou ver minimizados os privilégios alcançados, assim como a manutenção do seu status *quo* –, com setores ligados aos movimentos populares e

parte da classe média lutando pela redemocratização do Estado e o acesso a direitos dentre eles, a educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

No que tange à educação rural, a luta por políticas públicas no campo vinha sendo influenciada desde o início dos anos 1980 por movimentos de ocupação de terras improdutivas que começaram a lutar contra o latifúndio e a favor da Reforma Agrária na perspectiva das lutas populares, tais como o Movimento dos Sem Terra (MST), além de começar a realizar encontros entre grupos ligados à questão da terra destinados a pensar uma proposta de educação voltada para o meio rural, porém de acordo com uma visão social emancipatória construída pela classe trabalhadora do campo.

Nesse contexto, a educação rural oficial continuava a responder aos interesses dominantes em detrimento dos anseios da classe trabalhadora do campo que vinha construindo, no nosso entendimento, uma consciência de classe capaz de refletir criticamente a realidade e apontar para a construção de um projeto de educação voltado para atender seus interesses de classe, de tal forma que não priorizasse a dicotomia entre urbano e rural, mas ao contrário, compreendesse que ambos os mundos eram partes de uma mesma realidade, condicionada historicamente pela infraestrutura econômica e sua superestrutura moldada para atender hegemonicamente os interesses da classe dominante.

De acordo com alguns pesquisadores utilizados na escrita do capítulo 1 foi possível compreender a diferenciação do emprego das preposições “no” e “do” ao falar sobre educação no/do campo. O emprego da preposição “no” se faz para identificar que a educação, como fruto das lutas travadas pela população do campo, deve ser realizada, por direito, no *habitat* dessas pessoas.

Em relação ao uso da preposição “do”, esta serve para mostrar que a educação oferecida ao povo do campo deve ser pensada levando-se em consideração o seu local de moradia, com a sua participação e que respeite a cultura, os valores e as necessidades tanto humanas como sociais dessa população (CALDART, 2002).

Nesse sentido, compreende-se que a construção de uma Educação do Campo, que realmente respeite as singularidades das pessoas que ali residem e que vá ao encontro das suas necessidades pode ser considerada como uma resposta à falta de políticas públicas para aqueles que vivem no campo.

Esse fato foi constatado, por exemplo, nas propostas de educação direcionadas à população do campo, contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que foram frutos de uma ação unilateral do governo por não dialogar com os mais interessados no assunto. Assim, de acordo com o Movimento Nacional pela Educação do Campo, as

proposições sobre o ensino voltado para o campo, por serem baseadas num modelo de educação urbanocêntrico precarizado terminaram não respondendo às expectativas dos setores, tanto da intelectualidade quanto dos movimentos populares ligados ao campo.

Diante disso, foi possível entender a importância da criação do Movimento Nacional pela Educação do Campo (MNEC), o qual foi instituído depois de uma ampla articulação política destinada a lutar incessante para que a Educação do Campo pudesse fazer parte efetiva e significativa da agenda política dos governantes brasileiros.

Como resultado da mobilização desencadeada pelo Movimento Nacional pela Educação do Campo, algumas reivindicações do movimento se fizeram presentes em alguns documentos oficiais como, por exemplo, a Resolução CNE/CEB n. 1, de abril de 2002, que ao instituir as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), incorporou no texto algumas proposições defendidas pelo Movimento.

No entanto, também foi possível avaliar que apesar do movimento em prol da Educação do Campo ter conquistado alguns avanços na construção de políticas públicas, nem sempre foi possível conquistar o direito ao acesso à educação daqueles que vivem nesse meio, citando, por exemplo, o caso das DOEBEC, as quais depois de aprovadas, foram literalmente desconsideradas pelo Ministério da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2003).

Também foi verificado, durante a pesquisa, que a elaboração do novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, em vigência, demonstrou um avanço em relação ao seu antecessor no reconhecimento da importância das DOEBEC, ao trazer em seu texto algumas metas e estratégias de interesse da população do campo. Além do fato de que determina aos demais entes da federação que ao elaborarem seus planos educacionais incorporem em suas metas e estratégias as reivindicações da população do campo defendidas pelo Movimento Nacional pela Educação do Campo.

Ainda sobre o PNE 2014-2024, observou-se que em suas metas e estratégias constam algumas propostas quanto à interface Educação Especial e Educação do Campo, por exemplo, quando nas estratégias da meta 4 que determinam a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores que trabalham com o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do campo; assim como também as estratégias da meta 7 que propõem o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo, que incluam a produção de material didático próprio para os alunos público-alvo da educação especial de comunidades indígenas e quilombolas.

Quanto ao capítulo 2, o resgate histórico do processo de institucionalização das escolas rurais em Uberlândia mostrou que, seguindo em parte as políticas públicas nacionais, foi marcado inicialmente pela iniciativa dos fazendeiros locais que além de doar os terrenos, também se responsabilizaram em parte pela construção dos prédios escolares, ficando o poder público municipal com a responsabilidade de contratar e pagar os salários dos professores.

Também foi identificado que dentre as políticas implementadas nos anos 1990, o município implantou um processo de nucleação das escolas rurais, ficando ativas 13 unidades escolares, que além de ofertarem o ensino fundamental, também passaram a ofertar o ensino infantil.

No entanto, o presente estudo mostrou que o modelo educacional adotado ao longo de todos estes anos tem-se fundamentado no paradigma de ensino urbanocêntrico caracterizado nos planos de gestão administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia pelo fato de não serem encontradas diferenças quanto a estrutura, organização e funcionamento das escolas da cidade e da zona rural, inclusive no campo das atividades pedagógicas.

Ainda, no contexto da pesquisa, foi identificado também que a partir da elaboração do Plano de Educação Municipal promulgado no ano de 2015, durante o governo do então Prefeito municipal, o ex deputado federal Gilmar Machado, a educação rural foi pela primeira vez tratada de forma diferenciada na história da educação de Uberlândia, ao serem definidas diretrizes, metas e estratégias para esse setor, dentro das quais foi contemplada a criação de um Núcleo de Educação do Campo⁶⁶ que teria como função refletir e procurar pensar este setor fora da hegemonia instituída pelo modelo de educação urbana utilizado pelas escolas rurais.

A ideia central dessa proposta foi possibilitar a construção de um modelo educacional capaz de valorizar de fato a cultura e os saberes das pessoas que vivem no campo, além de contribuir com a formação de professores e demais trabalhadores que atuam nas escolas rurais.

Ao analisar o processo de institucionalização da educação rural do município de Uberlândia também foi possível identificar que em relação ao serviço de AEE, este foi reestruturado a partir do ano de 2000 devido a necessidade de adequar os atendimentos realizados nas escolas às novas propostas de política de educação especial baseada na perspectiva da educação inclusiva.

⁶⁶ No entanto, esse núcleo não vingou com a mudança de governo em 2017 quando Odelmo Leão Carneiro Sobrinho ganhou a eleição para prefeito (2017-2020).

Contudo, em termos gerais, o serviço AEE nas escolas rurais segue as mesmas diretrizes e orientações das escolas urbanas no período de 2012 a 2019, por meio de um órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação chamado de Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH). Fato confirmado nos depoimentos dos participantes da pesquisa como, por exemplo, o diretor da escola D, na página 168 deste trabalho, quando relatou que tanto a educação como o AEE nas escolas rurais são tratados de uma única forma, sem diferença entre o urbano e o rural.

Entretanto, segundo pesquisa realizada na página do INCRA também foi constatado que o município de Uberlândia possui quatorze assentamentos rurais legalizados, e que de acordo com a caracterização de cada escola pesquisada verificou-se que a maioria dos estudantes são residentes desses mesmos assentamentos, mas, no entanto, foi identificado que o ensino realizado nas escolas rurais, apesar do fato da maioria dos seus alunos serem assentados da reforma agrária, o modelo urbanocêntrico precarizado de educação desenvolvido nas escolas não levam em consideração as especificações do campo e também as particularidades e necessidades de sua população.

Durante a realização desta pesquisa foi verificado que em relação às escolas rurais que atendem alunos PAEE nem todas apresentaram salas de recurso multifuncionais para a prestação do serviço de AEE, e em alguns dos estabelecimentos educacionais, o serviço de AEE sequer foi contabilizado no Censo Educacional da Educação Básica do município de Uberlândia.

Tal como analisado neste trabalho, nos capítulos 3 e 4, a escolarização de alunos PAEE em escolas comuns requer que estas sejam dotadas acessibilidade arquitetônica. Assim, pela análise realizada por meio dos dados do Censo Educacional da Educação Básica do período de 2012-2016, referente à acessibilidade de banheiros e demais dependências, concluiu-se que as escolas rurais apresentaram problemas nesse setor, precisando com urgência da adoção de medidas especialmente destinada a atender e suprir este tipo de necessidade, entendida aqui como um direito fundamental para pessoas com necessidades especiais.

Apesar de constatar que algumas unidades escolares da área rural possuíam banheiros com acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais, elas apresentaram problemas quanto a garantia de acesso das pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida às demais dependências das escolas. A persistência deste tipo de situação demonstra a necessidade de ser construída uma política pública destinada a fazer investimentos adequados para melhorar a acessibilidade dos estabelecimentos de ensino da zona rural do município de

Uberlândia, a fim de que possam se tornar locais verdadeiramente inclusivos e acolhedores para os alunos PAEE.

Por outro lado, ao analisar as políticas públicas na área de Educação Especial em nível nacional, mais especificamente sobre o serviço de AEE oferecido nas escolas rurais do município de Uberlândia, o capítulo 3 permitiu conhecer e compreender que as políticas de inclusão adotada para a educação brasileira sofreu uma significativa influência da Declaração de Salamanca quando o país, ao ser um dos seus signatários, passou a adotar a inclusão da população PAEE nas escolas comuns.

Apesar de existir legislações que buscam amparar o direito dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) de serem matriculados nas escolas comuns, e de contar com políticas públicas que deveriam contribuir para a garantia desse direito, os dados analisados mostraram que, infelizmente, nem sempre tem sido feito o suficiente no país para que a população PAEE possa usufruir desse direito com qualidade. Isto porque, para além das políticas públicas, ficou evidenciado que é necessário que a sociedade busque por meio de sua inserção política e da luta coletiva, se organizar e pressionar cotidianamente para que tais políticas possam ser efetivamente implementadas e avaliadas de forma permanente.

Depois de verificar que parte das políticas públicas educacionais destinadas ao atendimento da população PAEE contam com o financiamento de órgãos internacionais ficou evidenciado que a captação de recursos oriundos destes órgãos podem trazer exigências motivadas por interesses estrangeiros que nem sempre respondem de forma objetiva às necessidades da população brasileira. Depois de dialogar com autores no capítulo 3 foi possível concluir que a atual política brasileira de Educação Especial teve grande parte das suas bases conceituais e metodológicas construídas sobre os alicerces da visão neoliberal de educação. Um exemplo dessa situação pode ser constatado durante a elaboração da Constituição de 1988, em relação ao capítulo sobre Educação, onde consta que é permitido aos estabelecimentos de ensino privado receberem recursos financeiros públicos. Dessa forma, temos algumas instituições não governamentais, tais como as filantrópicas e as confessionais que recebem recursos financeiros do Estado para oferecer o mesmo serviço de AEE que é ofertado nas escolas públicas.

Ao analisar alguns documentos sobre o AEE implementado nas escolas públicas municipais da área rural de Uberlândia foi possível observar que a educação especial foi organizada de acordo com o modelo integracionista citado no capítulo 3 deste trabalho, e de acordo com a proposta de Ensino Alternativo instituído, as escolas começaram a atender a

partir de 1996, crianças com deficiência e aquelas que apenas possuíam dificuldades de aprendizagem.

No entanto, devido ao modelo adotado, muitos alunos com deficiência e vários outros que possuíam apenas dificuldades de aprendizagem por não se ajustarem ao ensino regular, eram encaminhados para as escolas especiais por serem confundidos com os primeiros.

Em Uberlândia, em 2001, a partir da criação da Divisão de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação, verificou-se uma nova proposta de educação especial nas escolas da rede municipal baseada no denominado modelo de “Educação Inclusiva” citado no capítulo 3. Com isso, o ensino especial nas escolas passou por uma reformulação devido ao fato de que as práticas pedagógicas desenvolvidas até esse ano não se adequavam à proposta do serviço de AEE.

Posteriormente, vale destacar que em 2005 foi criado o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) com a incumbência de coordenar o serviço de educação especial nas escolas municipais. Contudo, chamou a atenção o fato de que este núcleo apesar de ter suas ações baseadas no modelo inclusivo, não está alicerçado em uma lei própria que pudesse dar-lhe sustentação enquanto política pública, já que sua criação foi relacionada com uma lei antiga baseada no modelo integracionista. Entretanto, apesar disso foi possível verificar que o referido núcleo procurou atuar de acordo com as principais diretrizes sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tal como identificado nas entrevistas realizadas nesta pesquisa.

O Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) tornou-se responsável depois da sua fundação, dentre outras atividades, pelo assessoramento pedagógico e psicopedagógicas às escolas municipais e pela elaboração de diagnósticos, avaliações e intervenções de alunos que necessitam dos serviços de educação especial nas escolas, bem como pela promoção da formação continuada dos profissionais da educação que pertencem a rede municipal de ensino.

Em relação à interface Educação Especial e Educação do Campo, no capítulo 4, foi possível analisar que ainda existem poucos trabalhos que tratam sobre o atendimento educacional especializado realizado em escolas rurais que atendem a população do campo, tal como pode ser constatado depois de pesquisar no banco de tese da CAPES, onde foram encontrados apenas cinco trabalhos sobre a temática em questão.

Foi possível identificar, neste trabalho, que nas cinco escolas pesquisadas havia alunos com deficiência física ou com mobilidade reduzida. Assim, ao analisar os dados dos Censos

Escolares, mais uma vez foi confirmado que nem todas as escolas estavam adaptadas para receberem alunos que necessitam de acessibilidade devido as suas limitações.

O capítulo cinco teve como finalidade identificar e analisar as visões e as expectativas que os professores e diretores das escolas rurais de Uberlândia possuíam em relação ao serviço de AEE realizado nessas unidades.

Para atingir o objetivo proposto, foram utilizadas as informações contidas nas entrevistas com cinco diretores, cinco professores de AEE e cinco docentes de sala de aula comum que trabalharam nas escolas rurais pesquisadas.

No que se refere às categorias de análise, foram identificadas quatro, sendo elas:

1. Acessibilidade Arquitetônica e condições de trabalho;
2. Serviço de Atendimento Educacional Especializado;
3. Formação Continuada;
4. Transporte Escolar.

Em relação à primeira categoria de análise, referente à questão da acessibilidade e as condições de trabalho nas escolas rurais, foi possível observar que as escolas pesquisadas apresentaram problemas na acessibilidade arquitetônica de seus prédios, o que pode restringir o direito constitucional de ir e vir dos alunos com mobilidade reduzida ou deficiência física dentro das escolas, dificultando o acesso às dependências das unidades.

Estas informações obtidas nas entrevistas com os profissionais das escolas vieram ao encontro do identificado, descrito e constatado nos capítulos anteriores quanto as escolas rurais precisarem de adaptações para promover a acessibilidade aos seus alunos.

Alguns dispositivos legais como, por exemplo, o Decreto n. 7.611 de, 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, afirmam que o AEE deverá ser realizado nas salas de recursos multifuncionais, preferencialmente nas escolas comuns.

Quando foi analisada a estrutura das escolas rurais quanto a existência ou não de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para a realização do AEE verificou-se nos depoimentos dos entrevistados que em suas escolas não havia SRM conforme é proposto pelo Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, no seu artigo 5º. O recurso encontrado pelas escolas para minimizar a falta de salas específicas para o AEE foi promover adaptações em outras salas existentes, o que para a maioria dos participantes entrevistados não foi considerado uma boa opção.

Este tipo de dificuldade vivenciada nas escolas não se circunscreveu apenas à falta de espaços adequados nas escolas, mas também se estendeu a outras situações que também

interferem diretamente na qualidade da realização das atividades do AEE afetando, com isso, a busca da almejada qualidade necessária para contribuir com a adequada escolarização dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa, principalmente os professores de AEE, deixaram claro em seus depoimentos que a falta de recursos pedagógicos e materiais, além dos equipamentos necessários para o exercício da sua atividade docente é prejudicial para o trabalho, situação esta que termina obrigando-os a improvisar por meio da confecção de materiais pedagógicos e até mesmo utilizar equipamentos próprios para poder viabilizar a realização das atividades com seus alunos.

No que se refere à categoria Serviço de Atendimento Educacional Especializado, nas escolas rurais, tal como descrito anteriormente, foi possível verificar que o serviço deveria funcionar conforme a Instrução Normativa SME n. 004/19, que traz em seu texto as orientações quanto a sua estrutura e organização nas escolas da rede pública municipal.

Pela proposta de organização das atividades do AEE, conforme a Instrução Normativa municipal SME n. 004/19, o serviço deveria ser realizado em ambiente próprio, ou seja, nas SRMs, contando com os recursos didáticos e pedagógicos, e com condições materiais e equipamentos suficientes. No entanto, pela pesquisa realizada foi possível observar um distanciamento entre o oficial e o real, dado que a realidade das escolas rurais quanto ao serviço de AEE não condiz com o que foi assegurado em lei pela Instrução Normativa SME n. 004/19 em relação à sua estrutura e organização.

Em determinado momento das falas dos participantes, foram identificados questionamentos relacionados com a falta de organização do tempo escolar nas escolas rurais, de forma a permitir uma adequada articulação entre os professores do AEE com os demais professores da escola que atuam nas salas de aula comum, resultando isto em uma grande dificuldade para trabalhar coletivamente e trocar informações a respeito dos alunos do AEE. Para os próprios docentes, essa falta de interação foi percebida como uma questão que deveria ser prontamente resolvida tendo em vista melhorar a qualidade do ensino.

Alguns dispositivos legais como, por exemplo, a Resolução n. 4 de 2009 afirmam que os professores que se habilitam a trabalhar no AEE devem contar com uma formação inicial que os capacitem para o exercício da docência, além de ter realizado algum tipo de formação específica no campo da educação especial (BRASIL, 2009).

Apesar de o NADH ter oferecido formação continuada aos professores, estes em seus depoimentos a respeito do assunto, apontaram o fato de que as propostas de formação continuada, em termos gerais, não eram direcionadas para as escolas rurais, os encontros para

formação eram feitos de forma geral, com participação de professores das escolas urbanas e rural.

De acordo com a avaliação de alguns professores entrevistados, estes sentiram necessidade de poder contar com uma formação mais específica que levasse em consideração as especificidades do campo e as singularidades e as necessidades dos alunos da zona rural, entre eles os educandos PAEE.

Outro assunto de destaque identificado entre os depoimentos dos profissionais entrevistados diz respeito ao transporte escolar. Este necessita de melhoria na acessibilidade dos alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida, principalmente em relação aos alunos cadeirantes que necessitam ser colocados no colo para realizarem o trajeto de sua casa para a escola e vice-versa.

Ainda, sobre o transporte escolar foi verificado a necessidade do aumento de veículos para realizar o transporte dos alunos, pois de acordo com alguns exemplos apresentados tanto por professores como por diretores existem alunos que para serem transportados à escola e às suas residências realizam trajetos que em vários casos são considerados longos.

Diante da problematização relacionada com os limites e as possibilidades de realização do Atendimento Educacional Especializado de acordo com as legislações nacional e municipal e com a visão e as expectativas de dirigentes e professores da rede municipal de ensino da zona rural de Uberlândia, constatou-se que quanto aos limites da realização do AEE nas escolas rurais, eles se referem a existência de falta de estrutura física adequada para a realização das suas atividades; dificuldades quanto a adequação do transporte escolar à acessibilidade de alunos com mobilidade reduzida ou deficiência física; a falta de articulação entre os professores do AEE e os professores da sala de aula comum e falta de uma formação continuada capaz de levar em consideração as características dos alunos que vivem no campo.

Por outro lado, no que se refere as possibilidades de realização do AEE nas escolas rurais segundo a visão e expectativas dos professores e diretores, durante as entrevistas os mesmos não responderam a pergunta sobre o assunto de forma direta. No entanto, pelos depoimentos foi possível constatar que o AEE vem sendo realizado de acordo com as possibilidades de cada unidade escolar mesmo com as dificuldades levantadas anteriormente e com o esforço dos professores em oferecer uma escolarização de qualidade aos alunos que vivem na zona rural.

A partir do que foi discutido ao longo deste trabalho espera-se que o mesmo possa contribuir na ampliação do conhecimento do serviço de AEE nas escolas rurais em Uberlândia, subsidiando novas pesquisas sobre o assunto e como referência na formulação de

políticas públicas compromissadas com a elevação efetiva da qualidade da educação rural e, mais especificamente, do serviço de AEE ofertado à população PAEE por meio da adequada realização desse atendimento e valorização dos profissionais da educação especial que atuam nas escolas rurais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia**: implantação, organização e desenvolvimento. Orientador: Maria Irene Miranda. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ARAÚJO, M. I.; SOUSA, S. B. Um pouco da história da Educação Especial no município de Uberlândia. *Revista Especial de Educação Física – Edição Digital*. v. 3, n. 1, novembro 2006. Disponível em:

http://www.nepecc.faeфи.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_12.pdf

Acesso em: 10 mar. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo n. 2, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

Associação Brasileira de Educação (ABE). **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Alaurinda Cristiani de Carvalho. **Educação inclusiva e a conscientização em processo**: a experiência da rede pública municipal Uberlândia - MG. Orientador: Fabiane Santana Previtali. 2018. 184 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação no campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões e críticas. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v.4, n. 6, p. 59-77, Jan./Jun. 2016.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina Santos. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. *In*: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina Santos (org.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011. Cap. 11, p. 101-120.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural do Brasil**. 2003, 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRASIL. Incra. Incra nos Estados - Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2016**. Brasília: MEC/INEP, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2015**. Brasília: MEC/INEP, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014a.

BRASIL. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: **Diário Oficial da União**, 28 mar. 2014b.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2014**. Brasília: MEC/INEP, 2014c.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2013**. Brasília: MEC/INEP, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados da Educação Básica/Censo Escolar 2012**. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Edição Extra, Brasília, DF, 17 nov. 2011a.

BRASIL. Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, 18 de nov. 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 14 de jul 2010a.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 de nov. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 de out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: **Diário Oficial da União**, 29 de abr 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. Lei n. 10.880 de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário da União**, 6 de junho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: **Diário Oficial da União**, 9 de abr 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: **Diário Oficial da União**, 13 de mar 2002b.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 10 de dez. 2001a.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 14 de set. 2001b.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 21 de dez de 1996a.

BRASIL. Decreto nº 1.946 de 28 de junho de 1996. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 29 jun. 1996b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste**. Brasília, DF, 1982.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 12 de ago de 1971.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília: **Diário Oficial da União**, 20 de out de 1969.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 20 de out 2018.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 de out 2018.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 20 de out 2018.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Brasília: **Diário Oficial da União**, 15 abr de 1931.

BRASIL. **Decreto nº 14.120, de 29 de março de 1920**. Dá novo regulamento á Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinaria. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14120-29-marco-1920-513836-republicacao-93159-pe.html>. Acesso em: 08 denov2019.

BRASIL. **Decreto nº 13.706, de 25 de julho de 1919**. Dá nova organização aos Patronatos Agrícolas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 de nov2018.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento educacional especializado**: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. Orientador: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. 2013. 320 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. *In*: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira&Marins, 2013. p. 25-38.

CAIADO, Katia. Regina. Moreno; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 17, n. spe. 1, p. 93-104, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 20 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008> .

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Teoria e prática da educação**, v. 17, n. 1, p. 119-130, 2014. <https://doi.org/10.4025/tpe.v17i1.27725> .

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. *In*: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. Nobre (Coords.). **Educação e escola no Campo**. São Paulo: Papirus, 1993. Part. 1, p. 15-42.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luiz Felipe Meira; SILVA, Hélio Raimundo Santos. O PRONASEC e as Ações Socioeducativas no Meio Rural. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, jul./set. 1984.

CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.). **Educação do Campo**: Campo, Políticas Públicas e Educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. Cap. 5, p. 67-86.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CHIESA, Marilei. Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da educação ambiental. Orientadora: Susana Inês Molon. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

CUNHA; Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da Educação Especial. *In*: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira&Marins, 2013. p. 17-25.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 23 ed. Campinas (SP): Papirus, 2012.

DINIZ, Eli. A transição política no Brasil: uma avaliação da dinâmica de abertura. *In*: SZWAKO, José; MOURA, Rafael; FILHO, Paulo D'Avila (Org.). **Estado e Sociedade no Brasil**: a obra de Renato Boschi e Eli Diniz. Rio de Janeiro: CNPq, FAPERJ, INCT/PPED, Ideia D, 2016. p. 239-255.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Acampamento**. *In*: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 21-25.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo". *In*: ARROYO, Miguel Gonzales.; MOLINA, Monica Castagna.; CALDART, Roseli Salette. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 1, p. 19-64.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ROLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 89-101.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan./abr., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Jun 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100009>.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação e políticas de fechamento de escolas do Campo. **VIII Seminário do trabalho: trabalho, educação e políticas sociais no século XXI**. Unesp, 2012.

FORTES, Maria de Fátima Ansiole. Escola rural mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. **Educação em Revista**, Ano VIII, n. 18/19, p. 80-92, 1993. ISSN 0102-4698

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 6, p. 69-90. ISBN 85-249-0227-2

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, p. 55, Outubro 2005.

GOMES, Darcilene Cláudio; NEDER, Henrique Dantas; SHIKI, Simone de Faria Narciso; MELO, Renata. Indigência e Pobreza em Uberlândia. *In*: LEMES, Heládio José de Campos; NEDER, Henrique Dantas (Coord.). **Condições socioeconômicas das famílias de Uberlândia**. Uberlândia: [s. n.], 2001. p. 50-86. Disponível em: http://www.ie.ufu.br/sites/ie.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/PE03_Uberlandia_Condicoes2001.pdf. Acesso em: 26 nov. 2018.

GONÇALO, José Evaldo. **Reforma agrária como política social redistributiva**. Brasília: Ed. Plano, 2001.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Ludienha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do PRONERA. Orientadora: Katia Regina Moreno Caiado. 2014. 199f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

GONÇALVES, Silvânia de Jesus; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. **Horizonte Científico**, v. 6, n. 1, 2012a.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 4ª. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1981.

HENRIQUES, Ricardo; MARAGON, Antônio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, Cadernos SECAD, 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 Maio 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

HORTA, José Silvério. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituições Brasileiras 1823-1988**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 201-240.

IBGE. SIDRA. **Sistema IBGE de Recuperação Automática**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/ipca/brasil>. Acesso em: 06 de mar. 2018.

INCRA. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Assentamentos**, 2020. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/assentamentos.html>. Acesso em: 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-159, Abr/Jun 2005. <https://doi.org/10.21874/rsp.v56i2.222>

JESUS, Denise Meyrellesde; ANJOS, Christiano Félix dos. Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, p. 1820-1829, 2012.

KINZO, MARIA D'ALVA GIL. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 3-12, Dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000400002>.

LEITE, Sérgio. Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 70).

LEITE, Gervásio. Aspecto Matogrossense do Ensino Rural. In: Associação Brasileira de Educação (ABE). **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944.

LEMES, N. M. A. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia**. O que sua história nos conta? 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

LEX, Ary. **Biologia Educacional**. 14. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História da escola rural e poderes locais: Uberlândia – MG, Brasil, 1930 a 1960. In: ADÃO, Áurea; MAGALHÃES, Justino. (Org). **História dos**

Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem e desafios de hoje. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Instruir e disciplinar: literatura escolar produzida por Jerônimo Arantes em Uberlândia/MG, 1938-1939. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, ano 2008, v. 7, p. 135-149, 2009.

LIRA, Débora Amélia Nunes; MELO, Amilka Dayane Dias. Educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA CCSA, 16. Natal, 2010. **Universidade e formação profissional e atuação no mundo contemporâneo.** Natal: UFRN, 2010.

LOPES, Luciano. A Educação Primária na Zona Rural. *In*: **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.** Goiânia. Jun. 1942. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAIA, Eni Marisa. Educação Rural no Brasil: O que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, Brasília. v. 9. n. 1. p. 27-33, set. 1982.

MARCOCCIA, P. C. de P. Interface da educação especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em 14 de nov. 2019.

MARTINS, José Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARUYAMA, Marília das Graças Nascimento. **Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas rurais da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004.** Orientador: Maria Vieira Silva. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. **Reforma agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra.** Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

MICHILES, Carlos *et al.* **Cidadão constituinte: a saga das emendas populares.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MINAS GERAIS. Fundação João Pinheiro. **Produto Interno Bruto dos Municípios de Minas Gerais: 2016.** Belo Horizonte: FJP, 2018.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O Desafio do conhecimento.** 6. ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). **Psicologia Social: Teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Ofélia. Sócrates do Nascimento. A Educação Primária Fundamental nas Zonas de Alto Sertão. In: Associação Brasileira de Educação (ABE). **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, Jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 Jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: trajetória em construção. **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**: GT3: Movimentos Sociais e Educação, Caxambú (MG), 20 de outubro 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

MUNARIM, Antônio; TAMANINI, Elizabete; HARDT, Lúcia Schneider; BITTENCOURT, Neide; CONDE, Soraya; PEIXER, Zilma Isabel. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). **Educação do Campo**: Desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009. Capítulo 1, p. 53-65.

MUNHOZ, Deise Parula; RAMOS, Clériston Ribeiro; MUNHOZ, Andreia Parula. Informação para promoção da cidadania: Projeto Rondon. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, n. 1, v. 24, p. 23-30, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1 reimp. São Paulo: EPU, 1976. ISBN 978-85-314-1204-2

NERY, Israel José. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, Bernardo. Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

NOZU, Washington César Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Orientadora: Marilda Moraes Garcia Bruno. 2017. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington César Shoiti. **Políticas e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, Giselle Abreu de; MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. **Práxis Educativa (Brasil)**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul dez. 2014. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i2.0006>

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das Escolas do Campo: o caso do município de São Gabriel-RS**. Orientador: Eduardo Schiavone Cardoso. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, São Gabriel-RS, 2015.

PNUD. Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. 2010. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/uberlandia_mg. Acesso em: 11 jun. 2020.

PESSOA, Epitácio. A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890-1986. Brasília: MEC/INEP 1987. p. 69-84.

PESSOA, Heitor Elói Alvim. As “Colônias-Escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada. *In: Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Goiânia. jun. 1942. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dia. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. 2007. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 16 de jun. 2018.

PIRES, Ângela. Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Ângela. Monteiro. **Educação do campo e democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil**. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 5-27, 31 maio 1995. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/issue/view/5>. Acesso em: 6 abr. 2018.

PREITO, Rosângela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. *In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sônia Lopes. (Orgs.) Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

RIBEIRO, M. Educação Básica do Campo: um desafio dos trabalhadores da terra. Palestra do Mês, Brasília: BNAF, v. 1, n. 8, p. 1-7, 2000. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RODRIGUES, Rosilene. Gonçalves. Costa. **As contribuições do PRONATEC para a educação profissional – 2011 a 2015: uma análise no município de Uberlândia – MG**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ROMANELLI, Otázia de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" Em Educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, n. 19, set/dez. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.2006.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 7, p. 92-115.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. Chapecó: Argus, 2007.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas Públicas de Educação inclusiva: interfaces da Educação especial na Educação do campo: o município de Conceição do Araguaia-PA**. Orientador: Allan Rocha Damasceno. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Seropédica-RJ, 2017.

SILVA, Débora Teresa Palma da. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. Orientador: Leandro OsniZaniolo. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2016

SILVA, Antônio. Pereira da. A EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA: MEMÓRIAS. **Cadernos de História da Educação**, v. 2, 20 mar. 2008.

SILVA, Ana Cecília Oliveira. **Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia**. Orientador: Fabiane Santana Previtali. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2011. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639979>

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; FELÍCIO, Natália. O plano nacional de educação (2014-2024) e a educação especial: desafios e perspectivas. *In*: XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 805-821.

SILVA, Leila Aparecida Azevedo; LIMA, Valéria Aparecida de. **A escola rural no Brasil: primórdios da escola Tiradentes no interior das gerais (1940-1950)**. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/980.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, Maria Vieira; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 314-332, Set 2012. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640054>

SILVA, Carmen Sílvia Bissollida; MACHADO, Lourdes Marcelino. (org). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Artes & Ciência, 1998.

SILVEIRA, Tânia Cristina da. **Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está: a nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/MG (1980 a 1990)**. Orientadora: Sandra Cristina Fagundes de Lima. 258f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019.

SOARES, Magda Beata. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

SOUZA, J. Moreira. Educação Rural para a Escola Primária. **Revista Brasileira dos Municípios**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 1095-1105, out/dez 1950.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TIBOLA, Carina Luisa Kurek. **Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: dos aspectos legais à implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Orientadora: Orientação: Sílvia Regina Canan. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Saúde. Instrução Normativa n. 004 de 23 de julho de 2019. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME Nº 002/2011. **Diário Oficial do Município**: n. 5669, de 23 de jul 2019.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento. **Banco de dados integrados – ano base 2018**. vol. 1. Uberlândia: SEPLAN, 2019. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/banco-de-dados-integrados/>.

UBERLÂNDIA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Carlos Tucci**, 2016a.

UBERLÂNDIA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Dom Bosco**, 2016b.

UBERLÂNDIA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Emílio Ribas**, 2016c.

UBERLÂNDIA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Leandro José de Oliveira**, 2016d.

UBERLÂNDIA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Professora Maria Regina Arantes Lemes**, 2016e.

UBERLÂNDIA. Lei n. 12.209, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**: Uberlândia, n. 4675, p. 1-73, 26 de jun. 2015.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Saúde. Instrução Normativa n. 002 de 20 de maio de 2011. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME Nº 002/2008. **Diário Oficial do Município**: n. 3667, de 20 maio 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso 2 de mar. 2020.

VELHO, Otávio Guilherme. **Capitalismo autoritário e campesinato**: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. <https://doi.org/10.7476/9788599662922>

VIGOTSKI, Levi. Semenovich. **Obras Completas**: fundamentos da defectología. Tradução de Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, v. Tomo V, 1989.

YAMADA, Nathalia Sayuri. **Educação inclusiva e representação social**: os desafios subjetivos para a realização do processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade. Orientador: Carlos Eduardo França. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba-MS, 2015.

FONTES

As escolas rurais. **Jornal de Uberlândia**. 11 ago. 1935. CPJA. ArPU.

EDUCAÇÃO. **Primeira Hora**. Uberlândia, p. 4, jun. 1983.

FAGUNDES, A.: A biblioteca e a imprensa na escola rural. **Diário de Uberlândia**. 26 mai. 1936. CPJA. ArPU.

FLEURY, R. S.: A escola rural. **A Escola Rural**. Uberlândia, 16 dez. 1936. CPJA. ArPU.

FREITAS, R. O ensino rural. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 3 jul. 1955. CPJA. ArPU.

O ensino rural: resultado do ano letivo. **O Repórter**. 17 nov. 1947. CPJA. ArPU.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Relatório do Departamento de Educação e Cultura**. Uberlândia, 1972. ArPU.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS GESTORES DAS ESCOLAS RURAIS.

Idade:

Sexo:

Graduação:

Ano de Conclusão:

Pós-graduação: () não tem () especialização () mestrado () doutorado

Área de Pós-graduação:

Tempo que trabalha como diretor (a):

Atividade que exercia antes:

Atualmente exerce alguma atividade concomitante à direção da escola?

1 - Percebe alguma diferença entre o AEE desenvolvido nas escolas urbanas e rurais?

2 - O AEE consegue atender a todos os alunos da escola que necessita?

3 - A proposta do AEE ofertado na escola está em conformidade com as legislações em políticas públicas de educação especial voltadas para as escolas rurais?

4 - O AEE na escola tem conseguido promover a inclusão dos alunos atendidos no ensino regular na escola?

5- Na escola, existe articulação entre os professores da sala de aula com os professores do AEE?

6 - Na escola existe sala de recursos multifuncionais onde é realizado o AEE?

7 - A escola possui condições físicas, acessibilidade, recursos materiais e humanos necessários para um bom AEE?

8 - A SME se preocupa em desenvolver atividades específicas de formação profissional docente tanto para os professores de sala de aula como também para os professores do AEE da zona rural?

9 - No que se refere à garantia da educação escolar, as políticas públicas desenvolvidas

no município têm contribuído para o acesso e permanência dos alunos nas escolas rurais? E quanto a acessibilidade?

10 - Como você classifica os alunos atendidos nessa escola em termos de diversidade de origem e características socioeconômicas?

11 - O AEE realizado na escola leva em consideração as características socioeconômicas e de origem dos alunos?

12 - O ensino realizado na sua escola é igual ao das escolas urbanas?

13 - Quais as dificuldades encontradas na sua escola em relação à organização e estruturação do AEE, bem como em garantir a efetivação de políticas públicas voltadas para a população da zona rural?

14 - Quais são as dificuldades do professor do ensino regular em trabalhar com alunos que necessitam do AEE?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES REGENTES DAS ESCOLAS RURAIS.

Procedimentos preliminares:

1. Apresentação do pesquisador e da pesquisa.
2. Realização da leitura do Termo de Consentimento Livre.
3. Convite para participação na pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada.
4. Preenchimento dos dados acadêmicos, ocupacionais e gerais do professor regente.
5. Realização da entrevista semiestruturada segundo roteiro de questões.

Dados acadêmicos, ocupacionais e gerais do professor regente.

Idade:

Sexo:

Graduação:

Ano de Conclusão:

Pós-graduação: Especialização Mestrado Doutorado Não Tem

Área de Pós-graduação:

Tempo que trabalha como diretor (a):

Atividade que exercia antes:

Atualmente exerce alguma atividade concomitante à direção da escola?

Questões:

1 - Que avaliação você faz sobre a inclusão dos alunos nesta escola?

2 - Qual a importância de um aluno da classe comum participar do atendimento educacional especializado (AEE)?

- 3 - Existe articulação (reuniões, atividades em comum) dos professores do AEE com você?**
- 4 - Como você classifica os alunos de sua turma em termos diversidade de origem e características socioeconômicas?**
- 5 - Quais conteúdos do AEE são trabalhados com seus alunos?**
- 6 - A escola possui condições físicas, acessibilidade, recursos materiais e humanos necessários para o AEE?**
- 7 - Sua formação lhe dá suporte para o trabalho em uma escola rural?**
- 8 - A SME se preocupa em desenvolver atividades específicas de formação profissional docente tanto para os professores de zona rural?**
- 9 - Os livros didáticos e outros materiais pedagógicos utilizados em sala de aula estão adequados à realidade da zona rural?**
- 10 - No que se refere à garantia da educação escolar, a política pública desenvolvida no município contribui para o acesso, a permanência e a terminalidade do ensino para os alunos das escolas rurais? E a acessibilidade?**

APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DO AEE DAS ESCOLAS RURAIS.

Procedimentos preliminares:

1. Apresentação do pesquisador e da pesquisa.
2. Realização da leitura do Termo de Consentimento Livre.
3. Convite para participação na pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada.
4. Preenchimento dos dados acadêmicos, ocupacionais e gerais do professor de AEE.
5. Realização da entrevista semiestruturada segundo roteiro de questões.

Dados acadêmicos, ocupacionais e gerais do participante da pesquisa

Sexo:

Idade:

Graduação:

Conclusão:

Pós-Graduação:

Tempo que trabalha no AEE:

Atividade que exercia antes de trabalhar no AEE:

Atualmente exerce alguma atividade concomitante ao AEE:

Questões:

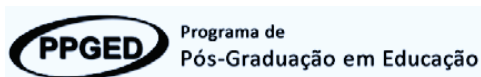
1 – Que avaliação você faz sobre a inclusão dos alunos nesta escola?

2 – Descreva como é o processo de chegada dos alunos no AEE?

3 – Que tipos de atendimentos o AEE pode oferecer para os alunos? Que avaliação você faz desses atendimentos ofertados?

- 4 – A proposta de AEE ofertado nesta escola está de conformidade legislação em políticas públicas de educação especial numa perspectiva inclusiva?**
- 5 – A escola possui condições de lhe oferecer estrutura e instrumentos para o seu trabalho no AEE?**
- 6 – Quais dificuldades você possui para trabalhar com o AEE? E as facilidades que você possui?**
- 7 – Existe articulação (reuniões, atividades em comum) entre você e as professoras de sala de aula?**
- 8 - Como você classifica os alunos de sua turma em termos de origem e características socioeconômicas?**
- 9 – Você crê que sua formação lhe dá suporte para o trabalho no AEE em uma escola rural?**
- 10 – Como você avalia as capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho no AEE com uma população do campo?**
- 11 – Quais são as suas condições de trabalho nesta escola?**
- 12 – Como você analisa as políticas públicas de inclusão no município? Elas contribuem para o acesso e a permanência dos alunos nas escolas rurais? E a acessibilidade?**

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “*O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar nas escolas rurais do município de Uberlândia: a interface entre a Educação no Campo e a Educação Especial*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox e André Vitorino Vieira.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender numa perspectiva materialista-histórico-dialética, como ocorre a interface entre a educação do campo e a educação especial a partir das políticas públicas de inclusão por meio do atendimento educacional especializado oferecido nas escolas rurais.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo doutorando André Vitorino Vieira sob a orientação do Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox na própria instituição pesquisada.

Na sua participação, nós iremos realizar observações não participativas em sala de aula durante o horário de suas aulas, sendo que as observações serão anotadas em um caderno, caso você autorize, no momento mais oportuno para você. Todas as anotações farão parte da pesquisa e em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos consistem apenas em relação à identificação dos participantes, porém esse risco será minimizado, tendo em vista que será seguido à risca esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido, como também serão respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como consta na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Os benefícios serão o de contribuir com a transformação social em benefícios de todos, por meio da socialização dos resultados da pesquisa junto aos educadores e demais profissionais das escolas participantes do estudo, na forma de palestras e cursos. E também do contínuo monitoramento, avaliação e crítica das políticas educacionais ligadas a interface educação do campo e educação especial na compreensão cada vez mais profunda de suas implicações políticas e sociais da realidade brasileira em que vive a população do campo.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Caso haja alguma dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox e André Vitorino Vieira pelo telefone (34) 3239-4411 ou no endereço Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, sala 125 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG - CEP 38400-902. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com seres humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para

contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de 201 ____

Gabriel Humberto Muñoz Palafox
(Pesquisador)

André Vitorino Vieira
(Pesquisador)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da Pesquisa